E57
616

ЛЕКТИВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
МУН. УН-ТА им. Я. М. СВЕРДЛОВА

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

СБОРНИК МЕТОДИЧЕСКИХ СТАТЕЙ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
КОММУН. УН-ТА им Я. М. СВЕРДЛОВА
МОСКВА
1926

6183

ИЗДАТЕЛЬСТВО
Коммунистического Университета им. Я. М. СВЕРДЛОВА
Правление и склад: Москва, М. Дмитровка, 6.
Телеф. №№ 5-68-57 и 3-04-87 (торг. сектор).

ИМЕЮТСЯ В ПРОДАЖЕ:

Коллектив препод. Коммун. Ун-та им. Я. М. Свердлова—Учебник математики, под ред. проф. **Лившица**, Допущ. ГУС'ом . . . . . 2 р. 20 к.

Тимирязев, проф.—Физика, часть I. Одобрено и рекомендов. ГУС'ом . . . . . — » 90 »

Его-же.—Физика, часть II-я. Рекомендов. ГУС'ом . . . 1 » 30 »

Бенз. Радио-передача и прием. Физические основы . . 1 » 30 »

Пржеборовский, проф.—Краткий курс химии. Реком. ГУС'ом . 1 » 85 »

Методический сборник по курсу биологии.—Сост. коллект. преподав. Коммун. Ун-та им. Я. М. Свердлова, под редакц. **Завадовского** . . . . . 2 » 50 »

Эволюция человека.—Сборник статей, под ред. **Гремяцкого** . . 1 » — »

Михайлов А. А., проф.—Строение и эволюция вселенной. Сборник статей . . . . . 1 » 50 »

Кушнер.—Первобытное и родовое общества. Хрестоматия . 2 » 20 »

Пригожин.—Гракх Бабеф . . . . . 1 » 35 »

Фридлянд.—Тезисы и планы по истории революц. движения на Западе. 4-ое исправл. и дополн. изд. с прилож. 14 лабораторных заданий . . . . . — » 85 »

1848 год.—Материалы по истории революц. движения на Западе, под ред. **Гордона** . . . . . — » 50 »

Фридлянд.—Революция 1848 года и Парижская Коммуна 1871 г. (Тезисы для пропагандистов). Одобр. Агитпроп'ом Исполкома Коминтерна . . . . . — » 20 »

Слуцкий.—Парижская Коммуна 1871 года . . . . . — » 80 »

10 лет Германской и Австрийской с.-д. партии. Сборник материалов и документов, под ред. **Фридлянда** . . . . . 1 » 10 »

Фридлянд.—История Западной Европы (1789—1923 гг.). Лекции, читанные в Коммун. Ун-те им. Я. М. Свердлова и на курсах партработников при ЦК РКП (б) . . 2 » 25 »

Бела Кун.—Коминтерн в резолюциях . . . . . 1 » 40 »

Крестьянские движения XVII—XVIII вв. Сборник докум. и матер. с примеч.—Составил **Викторов** . . . . . 2 » 50 »

Лядов.—Как начала складываться РКП (б). 45 тыс. . . . 1 » 60 »

Его-же.—Из жизни партии в 1903—1907 гг. (Воспоминания) 1 » 20 »

Его-же.—Наша первая революция . . . . . — » 20 »

Горин.—Очерки по истории Советов Рабочих Депутатов в 1905 г. . . . . 1 » 50 »

Зеликсон-Бобровская.—Записки рядового подпольщика. 2-е испр. и дополн. издание . . . . . 1 » — »

Ольминский.—1917 год. Сборник статей из газет «Правда» и «Социал-демократ» . . . . . 2 » — »

Программа и устав РКП (б) с резолюц. партс'ездов и конференций по организац. вопросам по XIV партконференцию включительно . . . . . — » 50 »

Сталин.—Вопросы и ответы. II-ое изд. . . . . — » 20 »

КОММУНИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Я. М. СВЕРДЛОВА

E57
616

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛАХ ВЗРОСЛЫХ

СБОРНИК МЕТОДИЧЕСКИХ СТАТЕЙ

СОСТАВЛЕН КОЛЛЕКТИВОМ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОММУН.
УН-ТА имени Я. М. СВЕРДЛОВА

МОСКВА 1926

Отпечатано в Тверской Гостипографии им. Карла Маркса.
Главлит № 44154.
Тираж 3.000.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА РСФСР
55269 1926 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Предлагаемый вниманию читателя сборник под названием: „Русский язык в школах взрослых“ содержит ряд статей по методике преподавания русского языка в комвузах, рабфаках и школах взрослых повышенного типа.

Отсутствие на книжном рынке методики преподавания русского языка в аудитории взрослых и настоятельная нужда в таком пособии для преподавателей и вызвали к жизни настоящий сборник.

Авторы при составлении сборника имели целью дать пособие по методике русского языка прежде всего для самих учителей, хотя некоторые отделы, напр., развитие речи и работа над книгой, могут быть использованы и самими учащимися.

Сборник касается наиболее важных вопросов по постановке родного языка в аудитории взрослых.

Читатель найдет здесь следующие статьи:

1. С. Никифоров.—Далтон-план и методика преподавания родного языка.
2. П. Дудель.—Основные моменты в изучении грамматики.
3. М. Гоппиус и Е. Никольская. — Развитие устной и письменной речи.
4. Е. Никольская.—Орфография.
5. С. Никифоров.—Стилистика.
6. Л. Базилевич. — Методы и приемы постановки работы над научной книгой.
7. Л. Базилевич.—Кабинет языка.

Имея в виду, что центральное место в работе по русскому языку в аудитории взрослых занимают развитие речи учащихся, исправление их стиля и работа по книге—авторы и уделили этим отделам максимальное внимание.

Работа по грамматике в школах нашего типа не играет самодовлеющей роли.

Грамматика используется лишь в необходимых случаях для осмысления структуры русского языка учащимися, исправления речи слушателей и проходится попутно в связи с развитием речи, правописанием и пунктуацией. Поэтому и статья по грамматике устанавливает лишь принципы работы по грамматике и дает, так сказать, грамматическое credo автора статьи.

Наша аудитория, без сомнения, нуждается в систематическом обучении правописанию, на что на занятиях по русскому языку обращается серьезное внимание. В этом сборнике читатель найдет отражение того места и значения, которое играет орфографический момент на занятиях по родному языку со взрослыми.

Вся работа по русскому языку, с точки зрения авторов, должна быть построена по лабораторному плану. Как это провести в школах взрослых и как фактически проводится в аудитории Свердловского ун-та, читатель найдет в статье „Далтон-план в школе взрослых".

В предлагаемых читателям статьях авторы учитывают свой опыт работы, главным образом, в Коммунистическом Ун-те им. Я. М. Свердлова и в других учебных заведениях такого же типа.

Предлагая товарищам-педагогам этот методический сборник и делясь с ними своим опытом, составители были бы очень признательны за всякие указания и замечания, каковые они просят направлять по адресу: Миусская площадь, д. 4, к. 109, каб. рус. языка, при Ком. Ун-те им. Свердлова.

19/XII 1925 г.

С. Д. НИКИФОРОВ.

Далтон-план и методика преподавания родного языка.

Задачи и роль Далтон-плана в комвузе.

„Задача комвуза—дать партийца, вооруженного революционным марксизмом, могущего применять этот метод к запутаннейшей обстановке нашей жизни, умеющего пользоваться этим методом на каждом своем шагу"—так определил ректор Свердловск. университета т. Лядов учебно-воспитательные задачи высшей партийной школы в докладе на студенческом собрании в марте 1924 г. („Записки Комм. Университета имени Свердлова", т. II, стр. 271). Однородная, хотя и более узкая по размаху, цель стоит и перед рядовой совпартшколой: „Совпартшкола ставит своей целью подготовку не абстрактных теоретиков марксизма, не начетчиков от марксизма и в то же время не узких спецов, а сознательных, умеющих ориентироваться в окружающих условиях и в текущих событиях, коммунистов-практиков" (п. 2 § I резолюций 2-го с'езда совпартшкол).

Задача партийной школы—подготовка партийца, легко ориентирующегося в сложной окружающей обстановке и умело воздействующего на нее—требует для ее достижения соответствующих учебно-воспитательных методов и организационных форм.

Из тезисов М. Н. Лядова, написанных еще в 1923 г. и характеризующих методику, ведущую к выполнению стоящих перед партшколой задач, я выпишу только один. Он говорит: „В каждой отдельной дисциплине не следует гнаться за количеством знаний, но зато тщательно и всесторонне прорабатывать намеченную область, преследуя при этом усвоение слушателем метода творческого, само-

стоятельного анализа и синтеза явлений" („Сборник по вопросам партпросвещения", изд. Комм. Ун-та им. Свердлова, 1924 г., стр. 19). Следовательно, на первое место выдвигается воспитание навыков самостоятельной работы: уменье разобраться в обстановке, сыром материале, использовать пособие, справочник и т. д. Формой организации учебных занятий, наиболее способствующей выработке навыков самостоятельной работы, III-м с'ездом совпартшкол признан Далтон-план, измененный применительно к условиям советской действительности. В резолюции этого с'езда по докладу Н. К. Крупской сказано: „Правильно проводимый в жизнь Далтонский план научает прежде всего самостоятельно и по плану работать. Он учит сообща выставлять и обсуждать цель, согласовывать эту цель с учетом времени. Совместное обсуждение плана и его расположение по времени учит определять не только индивидуальные, но и общие нормы труда и на них ориентироваться, дает общие мерки; учит определять этапы, которые надо пройти, и их последовательность; учит наперед предвидеть трудности. Все эти элементы необходимы для коллективной работы" („Протоколы"..., стр. 164).

Его особенности в применении к преподаванию родного языка.

К нашему времени наука во всех областях знаний сделала такие большие завоевания, так много накопила фактов и обобщений, что на полное и всестороннее овладение ими не хватит всей жизни. Поэтому ни одна школа не может ставить своей целью дать все те знания, которые могут понадобиться партийцу в его работе. Школа стремится дать тот минимум знаний, без которого нельзя быть марксистом с обоснованным мировоззрением, без которого нельзя понять современности. Поэтому, наряду с сообщением известного минимума сведений, не менее важной задачей комвуза является воспитание уменья приобретать необходимые знания, уменья наблюдать и исследовать, а также воспитание прочных навыков быстрого и легкого оформления результатов проделанной работы. Выработка таких навыков в использовании книги и газеты, словарей и справочников, в составлении планов, конспектов, докладов и тезисов к ним и является одной из основных задач занятий по русскому языку. К этому присоединяется необходимость сделать письмо учащихся, обычно имеющих

очень слабую предварительную подготовку, грамотным со стороны орфографической и стилистической. Но целый ряд навыков не может быть привит одними заданиями, рассказом о них (напр., выразительное чтение, развитие устной речи, составление планов, конспектов и тезисов и проч.): необходимо показать, как нужно выразительно читать, как отделять главные мысли от второстепенных, выводы от доказательств и иллюстраций и т. п. Этими особенностями задач, стоящих перед преподаванием русского языка в совпартшколах и комвузах, определяется известное своеобразие в практическом применении Далтон-плана, напр., в Свердловском университете. Характер же материала, над которым ведется работа, определяется резолюцией XIII партийного с'езда о совпартшколах и комвузах: „все преподавание должно быть максимально сближено с освещением задач современной борьбы и революционного строительства. Этой задаче должны быть подчинены все, в том числе теоретические и исторические, дисциплины". В силу этого важнейший текущий материал, даваемый газетой, обязательно должен использоваться на занятиях по русскому языку. Выступления вождей дают образчики построения ораторских речей (следует подвергнуть анализу ход мыслей, их обоснование, образные средства речи, придающие ей эмоциональную заразительность), а отдел „Рабочей жизни" покажет, как в форму краткой заметки можно облечь недостатки и достижения местной жизни; заграничные телеграммы о революционной борьбе рабочих за определенный период в какой-либо стране, после вдумчивого их анализа, можно попробовать свести в синтетическое целое—картину рабочей борьбы в этой стране в данный момент. Таким образом осуществляется п. 5 § I резолюций 2-го с'езда совпартшкол: „Курсы по отдельным отраслям знания должны быть построены так, чтобы курсанты ясно видели их связь с современностью и связь их с их практической деятельностью".

Практическая партийная (внеуниверситетская) работа пред'являет к студенту требование, чтобы он мог сделать информационный доклад по текущему вопросу, чтобы он умел дать корреспонденцию в местную газету о достижениях и недостатках предприятия, к которому он прикреплен. И обязанность преподавателя родного языка—научить

студента облекать даваемый практической работой материал в требуемую жизнью форму.

О связи с живой действительностью говорит и 2-й тезис тов. Лядова: „В основу всего обучения должен быть положен практический опыт, принесенный в стены комвуза слушателями“ („Сборник по вопросам партпросвещения“, стр. 19).

Именно поэтому с самого начала целый ряд работ, имеющих целью развитие устной и письменной речи, как раз и опирается на жизненный опыт учащихся: устные и письменные рассказы студентов повествуют об их партийной, профсоюзной и профессиональной работе, о виденном и пережитом, о наблюденном во время экскурсии на завод, выставку, в музей и т. п.

Затем, чтобы учащийся не получал от разных дисциплин отдельные куски знаний, друг с другом не связанные, лежащие на разных полочках, при занятиях по русскому языку, во-первых, привлекается материал по истории партии (главн. образом, статьи и отрывки из статей В. И. Ленина), в известной мере уже знакомый студентам до поступления в комвуз, а во-вторых, материал по истории развития общественных форм; в последнем случае производится увязка с одновременно приобретаемыми знаниями.

Организация занятий при лабораторном плане.

Практика партшкол твердо установила составные моменты организации учебных занятий по Далтон-плану. 12-й пункт резолюции III-го с'езда совпартшкол по этому вопросу говорит: „Учебные занятия при Далтонском лабораторном плане складываются из трех моментов: 1) коллективное групповое обсуждение плана работы, задания и методов проработки материала; 2) лабораторная проработка этого материала каждым курсантом; 3) коллективное подытоживание результатов после лаборатории (анализ процесса, учет работы, углубление и обобщение)“. Из сказанного ясно, что необходимо определенно разграничить групповую („классную“) работу от лабораторной и по характеру и по содержанию их. В то же время нужно твердо помнить, что содержание той и другой, а главное, размах лабораторной проработки определяются навыками учащегося к умственной работе и техническими уменьями, необходимыми при работе лабораторным, исследовательским методом. Конечно, навыки и уменья приобретаются в процессе самой

работы, однако, нельзя неумеющего разбираться в книге учащегося предоставить самому себе, как нельзя неумеющего плавать человека бросить на глубокое место и отойти в сторону, решив, что все необходимое для обучения его плаванию уже сделано.

В Свердловский университет приходят студенты от станка, со слабыми навыками к умственной работе, с небольшой предварительной подготовкой: у большинства она равняется старой трехлетней начальной школе. Часто они слабо владеют техникой письма и плохо разбираются в тексте книги. Ясно, что без этих навыков ни о какой самостоятельной работе над общественными дисциплинами и говорить не приходится.

Поэтому в течение первых 1½—2 месяцев большую роль играют групповые занятия, на которых показывается, как нужно толково прочесть текст, как найти основную линию мысли, отделяя все второстепенное, иллюстрирующее и дополняющее, как составить план или конспект, как сформулировать тезисы... Лабораторная работа в этих направлениях в первое время только закрепляла и углубляла полученные навыки. И только, когда у студента накоплялся достаточный отправной багаж навыков и знаний, центр тяжести в работе переносился на лабораторию.

Правда, в области наблюдений над языком, в области усвоения орфографических навыков с самого начала основная работа может проделываться в лаборатории, и на групповых занятиях происходит лишь проверка и обобщение проработанного. Да и то на первых занятиях полезно дать образчики работы, те отправные данные, из которых нужно исходить, чтобы студенты знали пути и приемы работы, осмысленно и уверенно брались за нее.

Посещение групповых занятий обязательно для всех студентов данной группы; часы для них прочно закрепляются расписанием. Напр., в Свердловском ун-те для групповых занятий отводятся утренние часы (от 9 до 12), а остальную часть дня студент распределяет между лабораториями по своему усмотрению.

Вводное занятие. Задание.

Как было сказано выше, вводное занятие имеет целью, особенно в начале года, во-первых, привить учащимся необходимые технические навыки работы

и, во-вторых, раз'яснить задание и способы и приемы его выполнения. Как бы задание точно и ясно ни было формулировано, тем не менее оно всегда вызывает ряд вопросов со стороны учащихся.

Все мнения учащихся должны быть выслушаны и приняты во внимание, все недоумения выявлены и ликвидированы. После того, как учащиеся войдут в курс работы по данной дисциплине, они будут принимать самое деятельное участие в постановке заданий, будут вносить, исходя из своих потребностей и запросов, те или иные коррективы в детали заданий, в рассчет времени, отводимого для их выполнения, и т. д.

Само задание требует от преподавателей серьезной методической и стилистической проработки.

Прежде всего оно должно вызывать интерес у студентов.

Этого можно достигнуть только связыванием задания с жизнью, с теми запросами, которые выросли у студента в его практике, жизненном опыте. Таковыми могут быть только задания, имеющие или вспомогательно-учебный, или общественно-полезный уклон.

Далее. Задание должно носить элементарно-исследовательский характер. Студент должен известным образом переработать имеющийся в книге материал (напр., передать его в сжатой форме, подвергнуть анализу, сделать выборку фактов, относящихся к изучаемому вопросу, скомбинировать материалы нескольких источников и т. п.).

Со стороны технической задание должно удовлетворять следующим требованиям: 1) быть кратким (конспективным), точным и ясным; 2) тщательно формулированным, так как неудачное выражение, неточная формулировка может натолкнуть учащихся на ложный путь; 3) не следует загромождать задания излишними деталями, многочисленными вопросами, так как это будет уводить учащегося в сторону от основной задачи.

Тем не менее первые месяцы работы по Далтон-плану следует задание до известной степени детализировать: выделить подтемы, точно указать страницы, которые нужно проработать, и т. д.

В Свердловском университете задание делилось на 4 графы:

1) Тема (здесь же помещаются, в случае надобности, и подтемы).

2) Материал (название источника и указание страниц или параграфов).

3) Форма проработки.

4) Срок выполнения в часах.

Последняя графа дает ориентировочную, среднюю норму. Учет действительно потраченных студентами на выполнение данного задания часов и сопоставление с ориентировочной цифрой дают возможность вносить соответствующие поправки в ориентировочные часы следующих заданий. Учет такого рода, проводимый в обще-университетском масштабе, позволяет определить фактический рабочий день студента и соответствующим образом регулировать нагрузку.

Что касается формы проработки, то, как показал опыт, не следует требовать выполнения заданий только письменно. Конечно, работа должна оставить те или иные письменные следы в рабочей тетради студента. Но заваливать студентов письменными работами нецелесообразно, особенно когда студенты недостаточно владеют техникой письма: делают множество орфографических ошибок, незнакомы с правилами расстановки знаков препинания... А большинство поступающих в ун-тет как раз принадлежит к разряду слабо владеющих техникой письма!

Поэтому, на ряду с заданиями по осмысленному списыванию с печатного текста и творческому письму, необходимы задания такого рода: приготовьте устный доклад, рассказ, разберитесь в тексте и сумейте дать устный ответ, прочтите вслух и т. п.

Хотя основное поле для практики студентов в связной устной речи—далеко не занятия по русскому языку, а вся учебная и общественная жизнь; однако, научить внимательному отношению к своей речи, изощрить наблюдательность по отношению к речи других и вообще подогреть интерес к форме устных высказываний—преподаватели родного языка должны.

Вот несколько образчиков заданий по указанной выше форме.

Задание по русскому языку для группы Б с 9/IX по 16/IX.

ТЕМА	МАТЕРИАЛ	ФОРМА ПРОРАБОТКИ	Срок выполнения в часах
1. Логический анализ рассказа.	Рассказ Столпянского „Первомартовцы“ (в хрестоматии „Освобожденный труд“, ч. II, стр. 65).	1. а) Прочтите рассказ вслух, с соблюдением пауз и логических ударений. б) Напишите план (порядок основных моментов) этого рассказа. в) Кратко изложите устно содержание этого рассказа в порядке плана.	½ ч. ½ ч. ½ ч.
2. Употребление прописной (большой) буквы в средине предложения.	Первые 13 строк этого рассказа.	2. а) Спишите из этого рассказа 13 строк и подчеркните слова, начинающиеся с прописной буквы в средине предложения. б) Напишите правило, какие слова в средине предложения пишутся с прописной буквы.	1 ч.

Задание по русскому языку для группы Б с 23/IX по 30/IX.

ТЕМА	МАТЕРИАЛ	ФОРМА ПРОРАБОТКИ	Срок выполнения в часах
1. Определение основной идеи художественного произведения.	Стих. Некрасова „Размышление у парадного под'езда“ (в хрестоматии „Красный сказ“, стр. 25).	1. а) Прочтите выразительно вслух это стихотворение. б) Кратко ответьте письменно: какую мысль или какое чувство выразил Некрасов в этом стихотворении.	1 ч.
2. Анализ форм словообразования.	Это же стихотворение.	2. а) Разложите 7 взятых из этого стихотворения по своему выбору слов на приставку + непроизводную основу (корень) + + суффикс + окончание, по образцу: под + клад + к + а. б) Выпишите из этого стихотворения слова, состоящие из двух основ. в) Выпишите слова с суффиксами, обозначающими пренебрежение.	2 ч.
	Собственный запас слов.	г) Припомните 5—7 слов, сложенных из двух основ, и запишите их. д) Напишите 5 сокращенных названий советских учреждений, дайте рядом полное название каждого из них и установите (устно) способ их сокращения.	

Задание по русскому языку для группы Б с 26/I по 2/II.

ТЕМА	МАТЕРИАЛ	ФОРМА ПРОРАБОТКИ	Срок выполнения в часах
Что я переживал и наблюдал в траурные Ленинские дни?	Материал — собственные переживания и наблюдения. Образчики в газете „Правда“ от 21/I—25 г. С. Зорин.— „Отрывки из воспоминаний“. Инсаров.— „По мере своих сил“. Кветная.— „У гроба Ильича“.	Написать статью в газету о своих переживаниях, наблюдениях и впечатлениях.	1½ ч.

Задание по русскому языку для группы Б с 16/II по 23/II.

ТЕМА	МАТЕРИАЛ	ФОРМА ПРОРАБОТКИ	Срок выполнения в часах
План и тезисы по статье т. Зиновьева „Значение революции 1905 г.“	Хрестоматия „Красный сказ“, стр. 113.	Написать план и рядом с каждой частью плана соответствующий тезис.	2 ч.

Задание № 18 со 2/III по 9/III.

ТЕМА	МАТЕРИАЛ	ФОРМА ПРОРАБОТКИ	Срок выполнения в часах
Тезисы и доклад на тему: „Наши задачи в связи с 7-й годовщиной Кр. армии“.	Газета „Правда“, от 22/II—25 г. Статьи: 1) Фрунзе.— „Даешь технику“. 2) М. Кольцов. — „Знать“. 3) Петухов.— „Задачи низовой парторганизации в Красной армии“.	Тезисы к докладу письменно, а самый доклад уметь сделать устно.	2 ч.

Как видно из образчиков заданий, часть из них комплексируется с историей революционного движения, а часть отвечает на запросы студентов, связанные с их общественной работой—научиться писать в газету, делать информационные и агитационные доклады по злободневным вопросам.

Работа в лаборатории. Роль дежурного преподавателя.

„Когда общий план работы принят коллективно, когда определено, сколько времени на него потребуется, установлены этапы работы, каждый курсант приступает к индивидуальному выполнению плана. Такой метод необходим. Каждый должен научиться работать самостоятельно под свою ответственность, чтоб стала возможной коллективная работа. Самостоятельная работа—необходимое звено коллективной работы" (п. 6 резолюции III с'езда совпартшкол по Далтон-плану).

Перед организаторами самостоятельной работы студента в лаборатории сейчас же встанут два основных вопроса: 1) какова должна быть форма работы студента и 2) какова роль преподавателя, дежурящего в лаборатории?

На первый вопрос приведенный выше пункт резолюции дает четкий и обоснованный ответ: человек, не умеющий самостоятельно работать, не может быть полезным членом коллектива. Какая бы форма сотрудничества в процессе работы ни понадобилась—простая или сложная—и та и другая базируются на умелом работнике, могущем разобраться и выполнить приходящуюся на его долю часть работы. Из сказанного не следует делать вывод, что предложенные для индивидуального выполнения задания должны быть исполнены обязательно в отрыве от коллектива, без всякой связи с товарищами. Вполне допустимы по собственной инициативе студентов возникающие совещания-небольшого коллектива (2-3-4 человека) при подготовке, напр., устного или письменного доклада, проработке грамматического задания и т. п. Конечно, эти совещания не должны превращаться в такого рода „коллективную" работу, когда наиболее сильный студент выполняет задание, а другие, более слабые, пассивно записывают. Поэтому такие коллективы должны быть относительно однородными по составу. Наиболее же слабые студенты пусть обращаются за советом к дежурному преподавателю.

Если по вопросу о характере работы студента в лаборатории указания резолюции ясны и бесспорны, то далеко не так благополучно обстоит дело со вторым вопросом. Пункт 15-й резолюции, освещающий второй вопрос, формулирован обще, мало конкретизирован. В нем говорится: „Проведение Далтонского лабораторного плана отнюдь не предполагает пассивного отношения преподавателя к работе курсанта по типу старого „задавания уроков". Кроме непосредственного руководства групповыми занятиями на первой (вводное занятие. С. Н.) и третьей (итоговое занятие. С. Н.) стадиях работы, преподаватель должен давать и индивидуальные указания о методах проработки материалов курсантами, изучать их самостоятельную работу и в необходимых случаях оказывать помощь".

В практике наблюдаются две крайности. В одних случаях преподаватель сидит в особой комнате и отвечает только на те вопросы, дает только те справки, за которыми обращаются к нему сами студенты. Другая крайность: студенты занимаются под постоянным наблюдением преподавателя. Преподаватель не ожидает, пока к нему подойдут: он все время ходит от одного столика к другому и наблюдает за каждым студентом. Если преподаватель замечает неправильность в работе студента, то дает соответствующие указания и следит за их выполнением.

Нужно признать, что в чистом виде неприемлема ни та, ни другая форма. Ведь задания составляются с ориентировкой на большинство группы (на „середняка"). Исчерпывающие указания относительно проработки задания даются на вводном занятии. Проверка же результатов работы, методов ее, вскрытие ошибок и т. д. производится на конференции (подытоживающем занятии). Следовательно, систематическое вмешательство в работу студента, лишающее ее характера самостоятельности, недопустимо. Хотя хождение по лаборатории и наблюдение за работой студентов вообще целесообразно, особенно в начале учебного года, когда преподаватель, не зная новых студентов, должен изучить каждого из них индивидуально, но вмешательство в работу студентов (в случаях необходимости) допустимо только в начале учебного года, когда студенты совершенно не имеют навыков самостоятельной работы.

В дальнейшем же особым вниманием на консультациях должны пользоваться только слабые, отстающие студенты, нуждающиеся в индивидуальной помощи. Но вмешательство в работу и таких студентов должно иметь целью именно выработать у них навыки самостоятельной работы, уменье разбираться в книге, пользоваться орфографическим словарем и т. д. Когда в некоторой мере это достигнуто, тогда преподаватель будет отвечать только на обращенные к нему вопросы и вмешиваться в работу лишь в самых крайних случаях.

По техническим соображениям целесообразно отвести под лабораторию родного языка две комнаты: одну для „шумной" работы (чтение вслух, обсуждение маленьким коллективом хода своей работы и т. д. Здесь же находится и преподаватель-консультант), другую—для „безмолвной" (исследовательская работа, выполнение письменной части задания и т. п.). В последней должна быть абсолютная тишина, дающая студенту полную возможность сосредоточиться.

Конференция. Учет работы.

Во всякой школе занятия должны быть организованы таким образом, чтобы учащиеся могли: 1) приобретать знания, 2) воспитывать навыки приобретения знаний и 3) контролировать, учитывать свою работу и ее результаты.

Наилучшим способом, с одной стороны, закрепить знания, с другой стороны, установить их качество и степень уменья их использовать, является их внешнее выявление, особенно практическое применение только что приобретенных знаний к общественной работе.

Поэтому конференция и должна быть одним из тех мест, где полученные в процессе самостоятельной работы знания выявляются и одновременно с этим коллективно выправляются и углубляются.

Студент должен притти на конференцию с готовыми результатами, облеченными в форму письменную (тезисы, конспект, реферат и т. п.) или устную (отчет, доклад—обязательно с написанным планом или тезисами). Предварительно (до конференции) просмотрев эти работы, преподаватель выбирает из них наиболее типичные (в смысле достижений и допущенных ошибок) и подвергает в группе кол-

лективному обсуждению. Студенты, самостоятельно выполнившие работу, ждут от конференции проверки этой работы, разрешения имеющихся у них сомнений, оценки их индивидуальных достижений и установления точного ответа на поставленную тему. Наличие заинтересованности создает обстановку оживленной коллективной работы, обмен мнений выявляет новые точки зрения, новые подходы, новые оттенки мнений—все это ведет к тому, что разбираемый вопрос освещается более разносторонне, более глубоко. Преподаватель не только подводит итоги обсуждения в виде резюме в конце конференции, но активно участвует в беседе. Но участвовать он должен умело, не отнимая много времени на свои выступления, не подавляя слушателей своим авторитетом, а подогревая прения, направляя их в нужное русло умело поставленным вопросом, репликой, заостряющей ту или иную точку зрения, подчеркивающей тот или иной момент...

В известных случаях предметом обсуждения могут быть не написанные студентами тезисы и не подготовленные ими доклады, а заранее составленные преподавателем контрольные вопросы.

Чтобы повысить чувство самостоятельности и ответственности студентов, полезно тезисы одной маленькой группки (3—5 человек), придерживающейся известной точки зрения, передать на отзыв другой такой же группке, но по иному подходящей к разбираемому вопросу. На конференции заслушиваются и тезисы, и „контр-тезисы“ рецензентов.

На конференциях не только преподаватель ставит вопросы студентам, но и студенты ставят преподавателю вопросы, вытекающие из их практической работы (напр., о построении и произнесении докладов, которые они сделали или должны будут сделать во внеучебной, партийной работе где-нибудь на фабрике или заводе).

Свои наблюдения над работой каждого студента в лаборатории и на подытоживающих занятиях, а главным образом, оценку выполнения письменной части заданий преподаватель заносит в свою записную книжку в качестве материала для анализа и обобщения к концу учетного периода (триместра, семестра).

Затем эти персональные характеристики студентов обсуждаются на общем собрании преподавателей и студентов, данной группы, и таким образом сглаживается и выправляется неизбежный суб'ективизм отдельных оценок.

Кроме качественного учета, должен вестись и количественный учет, учет времени, затрачиваемого студентом на разного рода работы и отдых. Этот учет, необходимый для регулирования общей нагрузки студента, должен быть организован в обще-университетском масштабе в виде студенческих дневников или хронокарт или в какой-либо иной форме. По отношению же к отдельному предмету достаточно ограничиться установлением соотношения между ориентировочными часами и действительным количеством часов, потраченных на выполнение данного задания. Для этого можно использовать записи студентов в их дневниках, можно сделать так, чтобы студент сам отмечал при получении и сдаче в кабинете (лаборатории) пособий на особом листе начало и конец работы. Осложнять учет такого рода не следует, т. к. несоответствие между временем, на которое рассчитано задание, и фактически затраченным будет отмечаться на каждом подытоживающем занятии и соответствующим образом учитываться при составлении следующего задания.

Само собою разумеется, что плановое начало и важнейший его фактор—учет—должны охватить всю учебно-воспитательную работу в целом, в том числе и работу преподавателей. Наиболее целесообразными формами учета преподавательской работы надо признать следующие:

1. Предварительное обсуждение заданий в предметной комиссии (с участием представителей от каждой студенческой группы).

2. Периодические (напр., в 1½—2 месяца раз) устные информационные доклады в предметной комиссии представителей студентов и преподавателей о ходе занятий в группе, о том, что оказалось проведенным удачно и неудачно, и почему.

3. Взаимное посещение преподавателями вводных и подытоживающих занятий друг друга, и обмен мнениями по поводу наблюденного.

4. Письменные отчеты преподавателей за отчетный период (триместр) с указанием затруднений и достижений,

а также спорных моментов, и их обсуждение в предметной комиссии.

5. Рецензирование вновь выходящих учебников и методических пособий и обмен мнениями в связи с ними по методическим вопросам.

Результаты применения Далтон-плана.

Какие результаты дал год работы по Далтон-плану в нашем комвузе? Результаты в основных чертах сводятся к следующему: 1) Улучшилось качество работы, повысилось усвоение пройденного. 2) Выработалось уменье работать самостоятельно, полагаясь, главным образом, на свои силы, а не на помощь преподавателя. Это заметно отразилось на самочувствии студентов в сторону их уверенности в себе. 3) Выполнена большая программа, чем в предыдущем году, когда применялся метод классных занятий.

Для иллюстрации того, какие успехи обнаружены студентом-середняком за пять месяцев занятий по Далтон-плану, приведу две письменных работы такого студента—одна по первому заданию (9/IX—16/IX), а другая—по заданию со 2/III по 9/III (см. стр. 13). Работы печатаются с выправленными орфографическими ошибками, так как приведенные выше образцы заданий не характерны для проделанной за это время работы по повышению орфографических навыков учащихся.

Работа № 1.

План рассказа «Первомартовцы».

1. Подготовка к покушению.
2. Арест Желябова.
3. Взрыв бомбы, брошенной Гриневицким.
4. Убийство царя.
5. Казнь первомартовцев.

Краткое изложение содержания рассказа «Первомартовцы».

Зимой 1881 года партия «Народной воли» под руководством Желябова организует покушение на царя Александра II. Для ведения слежки за выездами из дворца царя народовольцы выделяют группу в 4 ч., которые переодетые, загримированные (1—старушкой, 2-й—извозчиком, 3-й—торговцем папирос, 4-я—торговкой яблоками) беспрерывно ведут наблюдение находясь на Дворцовой площади за выездами царя. Всякие замеченные явления, касающиеся их задания, доносились в конспиративную квартиру. Все эти сведения собирались с целью наметить пункт покушения, где проезжал царь.

Царь в это время из боязни никуда не ездил, за исключением только в манеж на войсковые разводы. Здесь организовывать покушение было нельзя в виду того, что этот путь выезда тщательно охранялся. Но вот предполагалась поездка царя в Крым. Здесь народовольцы спешно готовили покушение.

1-го марта предполагался проезд царя по Садовой у., по которой и были расставлены метальщики бомб. Но царь не проехал по этой улице, а поехал по другой. Тогда Перовская, руководившая покушением в виду ареста Желябова, в срочном порядке перебросила метальщиков бомб на этот проезд.

При проезде царя, на повороте Екатерининского канала, шедший навстречу молодой человек бросил под карету царя бомбу которая разрывом повредила коляску, но царь остался цел и невредим. В то время, когда царь заинтересовавшись убийцей, подошел к нему и с полученным ответом покушавшегося на него Г. Грязнова хотел вернуться в карету, как в это время Гриневицкий в 2-х шагах от царя бросает бомбу, которая рвется и убивает царя, а также и тяжело ранит Гриневицкого.

3-го апреля 1881 г. на Семеновском плацу казнят покушавшихся на царя Желябова, Перовскую, Кибальчича, Михайлова и Рысакова.

Работа № 2.

Наши задачи в связи с 7-й годовщиной Красной армии (по статьям т.т. Фрунзе, Кольцова и Петухова).

ПЛАН	ТЕЗИСЫ
1) Историческое значение Кр. армии.	1) Семь лет существования Раб.-Кр. Кр. армии знаменательны тем, что она прошла на своем пути революционной борьбы десятки, сотни труднейших преград и препятствий; но, благодаря уверенности в победе пролетариата над капиталом, она вышла из неслыханной в истории многолетней кровавой борьбы победительницей.
2) Работа Красн. армии в период послефронтовой.	2) После победы на всех фронтах Красная армия входит в полосу мирного строительства страны, ведет борьбу с государственной разрухой; командный и политический состав ее неустанно ведет работу над политическим воспитанием и обучением военному искусству красноармейцев.
3) Современное состояние Красной армии.	3) Сокращенная в количественном отношении Кр. армия ни в коем случае не умалила своей военной мощи, а наоборот, она стала еще сильнее. Ее военная организация упорядочена, дисциплина и полит-подготовка значительно возросли. Но тем не менее Кр. армия не является полностью такой, какой она должна быть. Наша задача—создать такую армию, которая бы отбила окончательно всякую охоту у мирового капитала посягать на жизнь и мирный труд братского союза рабочих и крестьян.

ПЛАН	ТЕЗИСЫ
4) Красная армия и военная техника.	4) В дальнейшем мощь Кр. армии зависит не только от сознательности, дисциплины и хорошей военной выучки, но в не меньшей мере и от военной техники. Наша задача—вооружить армию по последнему слову военной техники.
5) Популяризация Кр. армии среди населения.	5) Красная армия своими революционными заслугами завоевала авторитет у народов всего мира; тем не менее, отсталые массы СССР недостаточно понимают значение Кр. армии и мало интересуются военными знаниями. Так как и перед Кр. арм. и перед рабочим классом стоят еще впереди великие битвы, то необходимо особенно усилить работу среди масс города и деревни по поднятию военных знаний, прививая боевые традиции Кр. армии из ее прошлого милиционным рабочим и крестьянским кадрам. Это будет лучшим залогом мощи Красной армии.
6) Задачи РКП (б.) по работе в Красной армии.	6) Усиливающийся интерес красноармейцев к полит-знаниям и массовая тяга красноармейцев в партию и комсомол, все это говорит о росте политической активности крестьянской молодежи, коих доминирующее большинство в рядах Кр. армии. Поэтому низовые парт-аппараты должны очень умело направлять свою повседневную работу, учитывая настроение красноармейских масс, повышая уровень политического и культурного их развития в целях еще большего укрепления рядов Красной армии.

П. А. ДУДЕЛЬ.

Основные моменты в изучении грамматики.

Мысль и речь. Человеческая речь является средством передачи мыслей в форме тех или иных слов и словосочетаний. Следовательно, во всякой речи мы наблюдаем процессы двух порядков—процесс мысли, передаваемой в речи (содержание речи) и процесс слов и словосочетаний, выражающих нашу мысль (внешние формы речи). Оба эти процесса протекают совместно; даже когда мы думаем „про себя", мы мысленно произносим слова и фразы, часто даже ведем мысленно разговор сами с собой. С другой стороны, для нас не существует речи без содержания, без мысли. Таким образом, оба эти процесса глубоко связаны между собой и зависят один от другого.

Тем не менее мы можем изучать каждый из них в отдельности. Если мы изучаем нашу речь с точки зрения ее содержания, т. е., примерно, со стороны тех целей, которые мы себе ставим в нашей речи, тех приемов, которыми мы пользуемся для лучшего достижения этих целей, в отношении общего плана и взаимного расположения отдельных частей и т. д., такое изучение может быть предметом особой дисциплины, напр., т. наз. теории прозы. Мы можем отметить, что общие принципы этой дисциплины не изменяются, на каком бы языке мы ни применяли их. Что касается внешних форм нашей речи, т. е. именно слов, их изменений и словосочетаний, то в этом отношении каждый язык представляет систему совершенно своеобразную, очень непохожую на систему другого языка. Нам надо выяснить, в какой мере можем мы эту систему языка изучать, как нечто самостоятельное.

Ведь ясно, что слова важны и нужны для нас именно постольку, поскольку они служат средством общения, т. е. передают человеческий опыт от одного лица к другому и имеют, следовательно, свой внутренний смысл. Поэтому не приходится говорить о каком-нибудь независимом от содержания существовании внешних форм речи. Изменений слов и сочетаний слов, независимых от содержания речи — не существует.

Грамматика, как дисциплина.

Тем не менее мы говорим о грамматике, как о самостоятельной дисциплине, рассматривающей как раз слова—их изменения и их сочетания.

Насколько возможно существование такой дисциплины? Ответ на этот вопрос вытекает отчасти из сказанного выше.

Если грамматика изучает внешние формы речи, т. е. словоизменения и словосочетания, то она рассматривает их, как **факты какого то определенного языка**. Словоизменений и словосочетаний „вообще"—не существует. Мы говорим, например, о словоизменениях: стола, столу, столом—потому, что данные формы слов встречаются в тех или иных употребляемых в языке словосочетаниях, напр.: висит над столом, стоит около стола и т. д., а эти последние могут встречаться, входя в состав какой-нибудь целой связной речи, напр.: в нашей комнате лампа висит над столом.

Только на фоне связной, понятной и правильной речи на каком-нибудь определенном языке мы можем изучать определенные его словоизменения и словосочетания, т. е. его грамматику. И если мы в грамматике говорим только о словоизменениях и словосочетаниях, то мы должны всегда помнить, что вышеуказанное условие является само собой подразумевающимся.

Поэтому мы не можем рассматривать в грамматике каких-нибудь бессмысленных сочетаний слов, хотя бы они и были на первый взгляд как будто правильны с точки зрения грамматической.

Если данное словосочетание не является действительным фактом языка, оно не может быть предметом грамматического изучения.

Грамматика поэтому никак не может *навязывать* языку тех или иных „правил"; она, наоборот, наблюдает и изучает

те или иные явления данного языка и делает свои обобщения. Самый же язык существует всегда, как нечто данное, исторически сложившееся и перешедшее к нам в ту или иную эпоху, как организованная система, в которой возможны, конечно, процессы дальнейшего развития. Таким образом, мы всегда должны иметь в виду некоторую „условность" грамматики, как *самостоятельной и независимой* дисциплины. *)

Формальная грамматика.

Грамматика для нас должна быть таким изучением живого языка, которое в конечном счете соединяет понимание внешних форм речи с тем внутренним содержанием, ради которого речь вообще существует. В чем, однако, состоят эти внешние формы речи? Как они проявляются в языке?

На любом примере нетрудно убедиться, что самое *различное* фактическое содержание мы можем облечь в *сходственную* грамматическую форму; очень много словосочетаний мы строим по одному типу.

Если мы скажем фразу:

грамматика—часть языковедения,

то выражение—

ботаника—часть биологии—

построено аналогично первой фразе.

То же самое относится и к предложениям:

человек—член общества,
Москва—столица России

и ко многим другим, хотя содержание этих фраз весьма различно.

Другой тип строения речи мы имеем, напр., для следующих фраз:

студент изучает науку,
оратор предлагает резолюцию,
театр готовит постановку и т. д.

Содержание их опять-таки разное; грамматический строй сходный.

---

*) Кроме грамматики описательной, которую мы имеем в виду в нашем изложении, есть еще и историческая грамматика, изучающая те же самые явления с точки зрения их исторического развития.

Следовательно, есть определенные типические формы, в которые укладывается наша речь, независимо от того или иного своего фактического содержания.

В приведенных только что примерах мы имеем в виду строение фразы, т. е. словосочетание. Но мы можем обратить свое внимание и на отдельные слова и увидим, что между некоторыми из них больше сходства, чем между другими, и это сходство, независимое от значения самих слов, характеризует их с точки зрения грамматической, напр.:

изучает науку, готовит постановку;
часть биологии, столица России

(подчеркнуты слова грамматически сходные).

С точки зрения формы есть какое то сходство в словах: биологии и России. Оба они стоят в родит. падеже ед. числа и имеют одинаковое окончание. То же мы можем сказать и о словах: науку и постановку (винительный падеж ед. ч.).

Таким образом, в каждом языке есть определенные, с точки зрения формы, типы слов и их изменений и определенные типы словосочетаний, в которые всегда укладываются наши мысли.

Этим и отличается один язык от другого; поэтому и нельзя, переводя с одного языка на другой, просто подставлять слова другого языка—получится бессмысленный набор слов. Обороты речи и формы словоизменений совершенно своеобразны для каждого языка.

Каждый язык в своем многовековом развитии выработал свойственные ему формы, так сказать, словесного мышления, в силу чего любая мысль для своего выражения должна облечься в определенные типы словосочетаний с определенными типами словоизменений. Изучение этой стороны языка составляет предмет формальной грамматики.

Конечно, формальная грамматика не исчерпывает всей области изучения строя и элементов нашей речи. Формальная грамматика есть только необходимый этап. В конечном итоге для нас важно именно содержание речи, внутреннесмысловая сторона языка, полное овладение всеми средст-

вами, которые дает язык, как могучее орудие социального общения. Язык выражает все богатство человеческих мыслей и культуры, и именно к такому пониманию языка мы должны подвести всякого, обучающегося языку. Но это—цель, первой и необходимой ступенью к которой является формальная грамматика.

Последняя есть этап; но только через этот этап мы вновь и уже сознательно приходим к речи, как неразрывному сочетанию формы и мысли.

Практическое значение грамматики.

Какое практическое значение может иметь изучение грамматики *своего* языка, поскольку мы владеем уже большинством тех форм речи, которые родному языку свойственны?

Этот вопрос ставится, вероятно, каждым взрослым учащимся, которому предлагают заниматься грамматикой.

Формулируя кратко, мы можем сказать:

1) Изучение грамматики делает пользование средствами языка более сознательным.

2) Хотя все мы, вообще говоря, владеем родным языком, однако, более сознательное пользование средствами языка, являющееся результатом знакомства с грамматикой, делает нашу речь более гибкой, значительно обогащает формы нашего владения речью, в частности, вводит в нее те обороты и способы выражения, которыми мы раньше не пользовались.

3) Этот процесс (в условиях университетской учебы) идет параллельно с повышением нашего общего развития и с увеличением запаса наших знаний, что пред'являет и к нашим языковым средствам все большие и большие требования. С ростом нашего умственного и общественного развития должно расти наше владение языком. Этот именно момент и указан в предыдущем пункте.

4) В нашей речи, если она недостаточно вытренирована, часто встречаются разные отклонения от обще-принятых норм правильной речи, которые портят наше устное и особенно письменное изложение, делая последнее иногда даже уродливым. Грамматика как раз дает нам эти „нормы", знание которых естест-

венно сглаживает разные шероховатости речи и вводит наш „стиль“ в естественное правильное русло. Это естественное правильное русло не должно, конечно, стеснять тех своеобразных особенностей, которыми может отличаться речь каждого из нас, если только эти особенности не нарушают закономерной грамматической структуры.

5) Знание грамматики для каждого из нас является весьма важным средством самоконтроля, что делает речь более уверенной и четкой (в смысле формы).

Изучение грамматики может иметь, конечно, также большое общеобразовательное значение, поскольку здесь применяются методы наблюдений и обобщений— это с одной стороны, и с другой—поскольку слово, с какой бы стороны мы его ни изучали, всегда является выразителем культуры народа, носителем его чувств, мыслей и идеологии и поэтому, изучая „слова“ народа, мы приобщаемся и к „делам“ его.

Однако, эта общеобразовательная роль грамматики, не менее важная, чем практическая роль ее, для школ 1-ой и 2-ой ступени, где должно уделяться достаточное внимание урокам наблюдения над живым языком,—в школах взрослых отступает на второй план. В комвузах и на рабфаках мы подходим к грамматике исключительно практически.

Без достаточно свободного овладения речью, как орудием мысли, нельзя выполнить те непосредственные задачи, которые стоят перед всяким вузовцем или рабфаковцем. Занятия русским языком, и в частности грамматикой—это подсобная практическая дисциплина, и преимущественно так на них смотрят студенты.

А это отражается, конечно, на системе и методе занятий. Наблюдения и обобщения отступают на второй план; на первом плане—выработка навыков правильного владения речью. Грамматика в этом отношении должна дать некоторую теоретическую основу для того, чтобы учащийся приобретал эти навыки не на-ощупь, угадкой и шатанием из стороны в сторону, а сознательно и систематически.

В дальнейшем мы даем некоторую схему расположения и последовательного ознакомления с грамматическим материалом. Наше изложение будет конспективным.

Форма слова. Основное понятие, которое нужно выработать в сознании студента, это понятие о ф о р м е слова. Все, что мы выше говорили о типических изменениях слова, имеющих свою грамматическую закономерность, должно привести к пониманию ф о р м ы. Ясно, что слово в речи есть не мертвое тело, а ж и в о й о р г а н и з м, и функционирующими его органами является именно его форма.

Если мы сравним два ряда слов:

село, окно, полено, государство (в знач. имен. пад.) и села, окна, полена, государства (в знач. род. пад.), то увидим, что все эти слова имеют в одном случае на конце одинаковую звуковую часть — **о**, которая заменяется в другом случае звуковой частью — **а**.

(Слова следует брать в каких-нибудь аналогичных словосочетаниях: село существует, государство существует и т. д.; нужно для села, нужно для государства и т. д.).

Изменения, о которых мы говорим, единообразны и не зависят в данном случае от значения взятых слов. Но именно эти изменяющиеся звуковые части имеют какое-то свое собственное назначение. В сочетании г о с у д а р с т в о с у щ е с т в у е т мы не можем форму—государство заменить формой—государства; наоборот, в сочетании н у ж н о д л я г о с у д а р с т в а никак нельзя форму—государства заменить формой—государство. В наших примерах звуковые части (окончания) **о**, **а** определяют грамматически правильное построение словосочетания, т. е. правильное грамматическое отношение одного слова к другому (являются формами п а д е ж а).

В словах:

иду, несу, хочу, беру

одинаковая звуковая часть — **у**, независимо от различного значения всех слов, показывает 1-ое лицо (я иду, я несу и т. д.). Во 2-ом лице эта звуковая часть заменяется другой — **е-шь**: идешь, несешь, хочешь, берешь (ты идешь, ты несешь и т. д.).

Таким образом, путем сопоставления разных слов и их изменений, мы можем выделить в них подвижную звуковую часть, одинаковую и типичную для целого ряда слов, звуковую часть, имеющую (конечно, не отдельно от слова, а в целом слове) свое определенное грамматическое значение,

независимое от значения самого слова. Такая звуковая часть слова называется в грамматике формальной принадлежностью. Она может находиться не только в конце слова, но также в его середине и в начале.

Напр., в словах:

Посмотрю, понесу, постучу, потребую, познакомлю—мы находим общую формальную часть — по в начале каждого слова; она показывает (для этих слов) будущее время (сравни:

смотрю, несу, стучу, требую, знакомлю).

В словах:

рассказывать, показывать, наказывать, указывать,

если сравним их со словами:

рассказать, показать, наказать, указать,

мы находим общую формальную часть—ыв,—обозначающую повторяемость действия, в середине слова.

Итак, в одном слове мы можем найти несколько формальных элементов, которые можно выделить только после некоторых сопоставлений. **Свойство слова выделять в своем составе такие формальные принадлежности называется формой.** В грамматике *формой* называют и все слово с тою или иною формальной принадлежностью, а также и самую формальную принадлежность.

Понятие формального элемента в слове приводит нас к другому весьма важному понятию — вещественной, как говорят, части слова или основы его.

При разных изменениях, которым подвергается в процессе живой речи слово, одни формальные элементы его заменяются другими. В этом состоит гибкость нашего языка, приспособленного к выражению самых разнообразных оттенков мысли.

Сравните, например, разные формы слов:

смотр-ю, по-смотр-ю, смотр-еть,
смотр-ящий, по-смотр-евший, по-смотр-енный.

Но во всех этих словах, помимо изменяемых каждый раз формальных принадлежностей, есть и какая-то общая для них постоянная часть, которая дает, так сказать, основу для всех слов (смотр.).

Количество слов, образуемых от одной и той же „основы“ не ограничивается теми изменениями, примеры которых только что были приведены. От этой же основы (в нашем примере—смотр-) мы имеем в русском языке много других слов, не являющихся в собственном смысле изменениями слова смотрю, а совершенно новыми словами и уже с новыми формальными элементами, например:

о-смотр; смотр-ины; рас-смотр-ение;
по-смотр-еть; пере-смотр; за-смотр-еться.

Во всех этих словах общая для них звуковая часть (смотр-) делает их близкими по общему значению, благодаря чему они составляют одну группу слов, или, как иногда говорят, „гнездо“.

Таким образом, из всех приведенных в этом разделе примеров видно, что несмотря на все различие формальных элементов в каждой группе слов, все эти формы обрастают, так сказать, вокруг одного ядра, которое является основным носителем значения целой группы родственных слов. Это ядро, в данном случае—смотр—и называется вещественной частью слова, или, как мы уже называли, его основой (непроизводной). Таким образом, целое слово состоит из непроизводной основы (наз. иногда также корнем) и ряда формальных принадлежностей.

Грамматический признак.

От формы слова, как определенной изменяемой звуковой части его, имеющей в составе целого слова свое собственное внутреннее значение, надо перейти к выяснению более общего понятия — грамматического признака, носителем которого является та или иная форма.

Если, примерно, в словах:

вод-**а**, вод-**ы**, вод-**е**, вод-**у**, вод-**ой** и т. д.
сел-**о**, сел-**а**, сел-**у**, сел-**ом**, сел-**е** и т. д.

подчеркнутые части являются разными формами некоторых типов слов (имен существительных), то их все можно об'единить в одном более общем понимании формы, как грамматического признака (в данном случае—падежа). Грамматический признак связан уже не только с одним каким-нибудь определенным звуковым элементом слова, а *с известной единообразной или аналогичной ролью целой*

группы формальных признаков в словах того или иного словосочетания.

Так, в словах: иду, идешь, идет—формы—у, шь, т являются выражением одного и того же грамматического признака—л и ц а.

Формы словоизменения и формы словообразования.

В связи с понятием грамматического признака можно установить разделение форм слова на две группы: формы с л о в о и з м е н е н и я и формы с л о в о о б р а з о в а н и я.

Первые являются именно *грамматическими признаками*, то есть, устанавливают грамматическое (т. е. формальное) взаимоотношение слов в словосочетании или вообще определяют грамматическую роль слов в речи, т. е. дают известную е д и н о о б р а з н у ю, с т о ч к и з р е н и я ф о р м ы, с и с т е м у с л о в о у п о т р е б л е н и я (например, падеж, род, время родового глагола и др.).

Вторые определяют внутренне смысловое различие слов во всем том многообразии их, которое возможно на фоне единой основы (напр.: сел-о, по-сел-ение, сел-ить, по-сел-янин и др.). Их роль не грамматическая, а лексическая. В процессе развития словарного запаса учащихся они имеют большое значение; но для выяснения грамматической структуры языка, во всяком случае такого, как русский, значительно преобладающую роль играют формы словоизмения, т. е. грамматические формы.

Выделение грамматических признаков.

Характеристика слов с точки зрения их грамматических признаков является центральным моментом в занятиях грамматикой. После того, как дано и усвоено понятие формы слова и грамматического признака, этот второй этап является самым важным. В нем закладываются основы понимания всего строя нашей речи. Поэтому этой стадии занятий уделяется значительное внимание, и здесь также в сознании учащихся должна быть достигнута полная ясность. Как методически проработать эту часть грамматики?

Мы имеем в виду не те или иные детали проработки, а то, какую основную линию взять при этом. С одной стороны, возможно было бы сразу ввести учащихся в стихию грамматических признаков, свойственных словам русского языка, и

постепенно от одного признака переходить к другому, пока не будут охарактеризованы все: лицо, падеж, род, число, время, залог, вид, наклонение, возвратность и др.

Практически этот путь неудобен. Неудобен он уже потому, что один и тот же грамматический признак представлен в словах разных типов разнохарактерными формальными принадлежностями (например—время в родов. глаг., в личн. глаголе и в причастиях; падеж в прилаг. и существ. и др.). Неудобен он еще и потому, что для мало подготовленного и неискушенного в грамматическом отношении сознания создалось бы впечатление некоторого хаоса форм. Поэтому следует итти по другому пути. Нужно выделить несколько основных грамматических признаков (наприм., лица и времени, рода и времени, падежа, рода и падежа), да и эти признаки следует дать не сразу, а постепенно; на основании их получается грамматическая характеристика тех или иных групп слов. Таким образом, скоро выделяются наиболее важные в грамматическом отношении (с точки зрения практики речи) группировки—личный глагол, родовой глагол, существительное, прилагательное. На основе знакомства с этими группами слов можно приступить к выяснению дальнейших признаков и их роли. Конечно, во всем этом надо ограничиться практически важным и целесообразным.....

Указанный здесь процесс мы можем иллюстрировать примером (схематическим) об'яснения личной и родовой формы глаголов.

Выделение грамматических признаков мы считаем методически удобным начать с выяснения формы лица. Этот признак не трудно об'яснить и выделить потому, что в нем формальная сторона весьма четко соответствует определенному смысловому значению.

а) Сопоставляя формы

иду, идешь, идет и т. д.
учу, учишь, учит и т. д.,

мы без труда замечаем, что формальные принадлежности у, шь, т—служат выражением так наз. „лица“, т. е. указывают, кем именно (из трех лиц) производится действие, обозначаемое соответствующим словом (т. е. именно я иду, ты идешь, кто-нибудь идет и др.).

Такой грамматический признак (у, шь, т и т. д.) так и называется л и ч н ы м о к о н ч а н и е м (или лицом).

Слова, имеющие этот признак (т. е. личные окончания), называются *личными глаголами.*

У студента должны быть весьма четко разграничены понятия грамматического *признака*, в данном случае—лица, и той грамматической *группы слов*, которой этот признак свойственен, в данном случае—личный глагол. Соотношение здесь таково, что по грамматическим признакам (лицо, падеж и т. д.) мы определяем грамматический характер того или иного слова (личный глагол, родовой глагол и др.).

б) Сопоставляя формы

несу — понесу

учу — выучу и др.,

мы видим определенное различие в смысловом значении этих форм, относящихся к н а с т о я щ е м у и б у д у щ е м у времени.

Это различие связывается уже не с личными окончаниями, одинаковыми в обоих формах, а с другой формальной принадлежностью—в данном случае с так назыв. приставкой (т. е. формальной принадлежностью, стоящей перед основой).

Таким образом, мы устанавливаем, что личный глагол имеет грамматический признак времени (наст.—будущ.).

в) Значение действия, выражаемого личным глаголом, мы можем отнести не к настоящему или будущему времени, а к прошедшему:

знаю — знал

делаю — делал.

Вместо личных окончаний, мы имеем здесь другую форму—л, грамматический признак прошедшего времени.

г) Формы прошедшего времени, не имея личных окончаний, изменяются совершенно особым образом, а именно:

стоял, стояла, стояло,

светил, светила, светило и др.

Это различие, называемое формой р о д а, не имеет само по себе никакого смыслового значения и об'ясняется

только связью формы прошедшего времени с другими словами:

стол стоял, башня стояла, дерево стояло,
огонь светил, луна светила, солнце светило и др.

Форма прошедшего времени, отличающаяся типичным для нее грамматическим признаком рода, называется **родовой формой глагола**.

В результате соотношение между основными грамматическими признаками и типами слов может быть представлено в следующей таблице.

Типы слов / Грамм. признаки	Имя существ.	Личный глагол	Родовая ф. глаг.	Прилаг.	Причаст.	Дееприч.
Лицо	—	+	—	—	—	—
Падеж	+	—	—	+	+	—
Род	—	—	+	+	+	—
Время	—	+	+	—	+	+
Число	+	+	+	+	+	—
Залог	—	—	—	—	+	—

Знак + (плюс) обозначает, что данной группе слов свойственен соответствующий граммат. признак. Знак — (минус) показывает, что не свойственен.

Что же касается той формы, в которую мы облекаем итоги нашей работы в этой части грамматики, то она может иметь вид следующего, примерно, задания. Дается ряд слов (они могут быть выбраны из какого-нибудь связного текста) и предлагается дать характеристику (грамматическую, конечно) каждого слова (или заранее указанных слов) с точки зрения грамматических признаков и отнести его к той или иной грамматической группе слов по следующему образцу:

Грамматич. призн. / Слова	Лицо	Падеж	Род	Число	Время	Залог	Типы слов
труд	—	+	—	+	—	—	имя существ.
большой	—	+	+	+	—	—	имя прилагат.
увеличивает	+	—	—	+	+	—	личный глагол
получил	—	—	+	+	+	—	родовая ф. глаг.
производящий	—	+	+	+	+	+	причастие
уступая	—	—	—	—	+	—	деепричастие
мировой	—	+	+	+	—	—	имя прилагат.
жизнь	—	+	—	+	—	—	имя существ.

Слова бесформенные.

Группе слов с определенными грамматическими признаками противополагается группа слов, не имеющая никаких грамматических признаков—бесформенные слова, т. е. такие слова, у которых нельзя выделить никаких формальных элементов. Эти слова в совр. живой речи не подвергаются изменениям, вследствие чего у них нет никаких форм (очень, весьма, здесь, но и др.). Это—так наз. неграмматические наречия, предлоги, союзы и некоторые др. Предлоги и союзы понять нетрудно по их служебной роли в словосочетаниях. Наречия играют не служебную роль и аналогичны так наз. знаменательным (имеющим самостоятельное значение) словам, в частности грамматическим наречиям.

Переходные типы слов.

С аудиторией, которая уже более или менее подготовлена, можно ненадолго остановиться и на таких группах слов, которые являются как бы переходными или промежуточными по своим грамматическим признакам. Здесь мы имеем дело с текучими явлениями языка, интерес которых заключается как раз в том, что они указывают на

динамику живого языка и на те тенденции, которые в нем обнаруживаются. Более ясно это заметно на примерах отпадения некоторых грамматических признаков: прилагательное обращается в существительное—отпадает признак рода (столовая); существительное обращается в наречие—отпадает признак падежа (утром); причастие обращается в прилагательное (мороженое)—отпадает признак времени и залога; деепричастие обращается в наречие—отпадает признак времени (молча).

То, что мы выше наметили, является только канвой; проработка этого материала, которая составляет основу грамматического изучения, занимает довольно много (относительно) времени. В результате должна быть достигнута следующая цель: учащиеся хорошо должны быть ориентированы в понимании и узнавании форм слова и вполне свободно и сознательно должны на практике этими формами пользоваться.

Названия—существительное, прилагательное и т. д. — не должны быть какими то схоластическими терминами или страшными жупелами; в них есть свое живое содержание и оно то и должно быть увязано с практически жизненными требованиями построения речи. В этом отношении весьма важную роль играет следующий этап в работе по грамматике—*типы грамматических связей.*

Типы грамматических связей.

Как только у нас достигнуто понимание той или иной группы слов на основе грамматических признаков, мы сейчас же должны об'яснить практическое приложение ее в том или ином словосочетании. В начале статьи мы говорили об определенных типах словосочетаний. Эти типы мы можем зафиксировать и на этой базе развивать фразеологию учащихся.

Каждый тип словосочетания характеризуется грамматическими формами слов, составляющих его, и, в свою очередь, представляет особую форму словосочетания (т. наз. конструкцию), поскольку она типична и характерна для целого ряда оборотов речи.

Ознакомление с такими зафиксированными формами выражения своих мыслей очень важно и гораздо полезнее практически, чем имеющее часто место на занятиях по грамматике выяснение синтаксических взаимоотношений слов по

принципу управления, согласования, примыкания. Для практического понимания языка и овладения им этот последний момент отступает на задний план, а то, пожалуй, и совсем является излишним и может быть почти устранен, подобно тому, как мы отказались от всяких „определений“, „дополнений“, „обстоятельств“ и др.

Конкретным фактом языка и реально существующей формой словосочетания являются, примерно, такие типы, как:

а) имя сущ. в имен. пад. + личная или родовая форма глагола:

оратор говорит, студент занимается,
Ленин умер, собрание закончилось;

б) любая глагольная форма + инфинитив:

начинаем заниматься, умеем работать;

в) любая глагольная форма + имя существ. в косв. пад.:

служу народу, увлекаюсь книгой;

г) имя существ. в любом падеже + имя существ. в косв. пад.:

развитие общества, служение народу

и т. д.

При таком понимании изученные ранее грамматические формы слов получают свое живое применение. Обогащение фразеологического запаса, развитие чутья языка идет первоначально именно на этом материале.

При изучении, например, грамматической связи глагольная форма + существ. в косв. пад. дается характеристика разных косвенных падежей в их живом употреблении; при этом развивается вполне сознательное отношение к грамм. признаку падежа и уменье контролировать его применение в зависимости от роли падежа и от значения глагола.

Грамматическое предложение.

Переходя от одной формы словосочетания к другой и вводя все их в сознательный языковый оборот, мы, конечно, естественно от анализа изолированных типов постепенно переходим к целым комплексам слово-

сочетаний и, таким образом, этот отдел грамматики приводит нас к пониманию различных простых форм предложения. Тут нужно придерживаться определенной системы. Дело в том, что вопрос о „предложении“ решается в нашей синтаксической литературе не единообразно. Мы исходим из того положения, что в каждом *словесном* предложении мы имеем явления двух основных порядков. Во-первых, во всяком процессе речи мы исходим из принципа грамматической связи слов, принципа, о котором мы говорили выше. Но с другой стороны, в нашей речи чрезвычайно важную и неотъемлемую роль играет так назыв. интонационный момент. Это момент собственно внеграмматический, но весьма нетрудно убедиться, что одними грамматическими моментами структура живой речи не исчерпывается. Она представляет сочетание внеграмматической и грамматической стихии. Цепь грамматических связей может быть продолжена или прервана едва ли не на любом месте, и только при помощи интонации мы можем выделить ту группу, которой мы придаем синтаксическое единство. Так, например, словосочетание—п р е к р а с н ы й д е н ь—может встретиться в виде целого и самостоятельного предложения; с другой стороны, оно является только ч а с т ь ю следующего предложения: в ч е р а б ы л п р е к р а с н ы й д е н ь, и л и—я в с е г д а б у д у п о м н и т ь т о т п р е к р а с н ы й д е н ь...

Следующую фразу—

> Это было пять лет тому назад, в один из тяжелых дней нашей борьбы с обманутым казачеством Дона, на том фронте, где героизм Красной армии проявил себя особенно яркими примерами —

мы можем встретить и в такой литературной форме:

> Это было пять лет тому назад. В один из тяжелых дней нашей борьбы с обманутым казачеством Дона. На том фронте, где героизм Красной армии проявил себя особенно яркими примерами
>
> (здесь три фразы).

Таким образом, над грамматическим предложением мы будем производить фразеологические упражнения, как над

интонационным об'единением грамматически связанной (по типам форм словосочетания) *канвы слов*. Мы говорим именно о „канве" слов потому, что наряду со словами грамматически связанными мы встречаемся в предложении еще со словами вне грамматической связи, вкрапленными, так сказать, в него в том или ином месте, наприм., так наз. вводные слова и, особенно, междометия. В общем, интонационному моменту должно быть уделено достаточно серьезное внимание, однако, надо координировать его с моментами грамматическими. В результате упражнений над анализом предложений получается совершенная прозрачность его построения, и это именно и является основным условием для более сложного фразеологического овладения речью и для стилистического усовершенствования ее.

Стиль простой фразы.

Современный литературный язык выработал большое разнообразие форм грамматической структуры, допускающих интонационное об'единение (словесных предложений).

Мы можем познакомить студента с разными грамматическими типами предложений, встречающимися в живой речи, конечно, только с более частыми *).

Напр.:

а) Нам наша Красная Звезда указывает путь
(обычный тип т. наз. простого предложения).

б) Заткало пряжею туманной весь левый склон береговой
(тип т. наз. „безличного" предложения).

в) Их винтовочки стальные—на незримого врага
(предложение с опущенным глаголом).

г) России не быть под Антантой
(предложение с независимым инфинитивом).

И мы можем выбирать те или другие из этих способов в зависимости от стиля, который хотим придать нашей речи. В современной литературе (и не только поэзии) часто встречаем стиль фраз весьма кратких и лишенных форм им. пад.

*) Различные типы грамматических предложений современной живой речи рассмотрены в 5 и 6 главах книги: „Грамматика русского языка. Синтаксис"—П. Дудель; там же дана характеристика отдельных „типов" грамматической связи.

(Пришел. В комнате было темно. Увидел товарища, сидящего у окна. Подошел к нему и взял за руку),

или наоборот, с имен. падежом, но без личного или родового глагола

(Поле. Широкий простор. Величавое солнце. Свежий и прозрачный воздух...).

В таком построении речи отражается, до известной степени, и стиль нашей эпохи—нервный, быстрый, напряженный.

В лозунгах и плакатах, в резолютивных пожеланиях—часто встречаются формы сочетания с инфинитивом (быть хорошим комсомольцем—значит...); в практически деловой речи, наоборот, преобладает сочетание типа имен. пад.+личный или род. глагол и т. д. (докладчик не пришел и собрание не состоялось). Ввести сознательное пользование всеми этими оборотами речи, уметь приспособить их для той или иной практически выдвигаемой задачи—вот цель указанных фразеологических упражнений.

Сложные типы предложений. Следующий, более сложный, но уже значительно подготовленный этап—усвоение наиболее сложных форм словосочетаний, так назыв. сложных предложений. Этот отдел грамматики наиболее тесно связан со стилистическими упражнениями и с приобретением навыков в области разных жанров речи. Его и невозможно проходить, как чисто грамматический, так как для целого ряда таких сложных словесных построений нет специальных грамматических форм словосочетания, отличающих один тип от другого. Тут главную роль играют многочисленные союзы и союзные слова, выбор которых обусловлен именно смысловым содержанием фразы и которые не влияют на грамматический строй ее. Например:

Западно-европейский пролетариат разобьет цепи капитализма, когда в конце концов рабочие массы поймут предательскую политику своих „вождей".

Западно-европейский пролетариат разобьет цепи капитализма, потому что в конце концов массы поймут предательскую политику своих „вождей"

(замена—когда, потому что—не повлияла на синтаксическое строение фразы).

Те случаи, когда грамматическая сторона несомненно выражена, надо выделить. В них мы опять встречаемся с

определенными формами сложных словосочетаний, на которых фиксируем внимание учащегося, например, сочетание посредством относительных местоимений. Тут грамматическое соотношение форм довольно своеобразно. Например:

Это тот самый пункт резолюции, о котором так много было споров на нашем собрании.

Здесь форма относительн. местоим.—о котором—в падеже определяется связью с „были споры о“, а в роде—связью со словом—пункт.

Грамматические признаки приходится принимать во внимание также, напр., в случаях выяснения параллелизма так наз. оборотов с причастием и деепричастием и развернутого построения фразы (с союзными словами). При этом, конечно, важно отметить и различие оттенков в смысловом значении каждого типа. Тут стилистическая сторона переплетается с грамматической. То же можно сказать и о так называемой косвенной речи.

Стиль сложных фраз.

Наоборот, для целого ряда других случаев приходится, как мы сказали выше, рассматривать индивидуально значение каждого союза или союзного слова, выясняя на примерах различные смысловые оттенки сложных фраз и приучаясь к фразеологическому использованию тех или иных способов применительно к логическому ходу мыслей (так как, ибо, когда, что, чтобы и др.). Все это надо связывать с практикой усвоения разных форм развития речи. В этом отношении интересны наблюдения над особенностями стиля, которые получаются в зависимости от преобладания тех или иных типов построения сложных фраз. Можно сравнить, напр., тип канцелярского изложения с трафаретными деепричастными оборотами: доводя до вашего сведения, принимая во внимание, прилагая при сем; тип газетной статьи (для квалифицированного читателя) с обилием разнообразных подчинительных союзов и причастных оборотов; тип ораторской фразеологии со многими однородными подчинительными союзами (в то время как..., в то время как..., в то время как... или др.) и наряду с этим такой стиль, в котором просто и в меру распределены разные способы строения фразы.

Подчинение и сочинение. Традиционный вопрос о подчинении и сочинении можно устранить совсем, так как формальная сторона здесь сложна и не выяснена. Но устраняя этот вопрос, как грамматический, мы, конечно, оставляем все его значение в отношении логически-смысловом, о чем мы только что говорили. Вероятно, от злополучного смешения этих двух принципов вопрос о сочинении и подчинении играл ранее столь почетную роль в грамматике.

Союзное и бессоюзное сочетание. Со стороны грамматической надо остановиться еще на случаях союзного и бессоюзного сочетания, а также и на возможности их совместного использования в сложных синтаксических построениях (система предложений). В связи с этим еще раз выдвигается вопрос о роли интонационного момента. Он достаточно важен и во всех остальных случаях, здесь же особенно отмечается потому, что в случае бессоюзия является единственным моментом, указывающим на синтаксическое единство системы.

Наконец, в связи с выяснением роли союзных слов в сложных предложениях, надо обратить внимание на то, что многие из так называемых подчинительных союзов могут играть роль и в простых формах словосочетаний (чтобы, как, хотя, чем и др.—мы пришли, чтобы сказать; добиться цели, хотя дорогою ценой; говорю, как другу и т. д.).

(Роль соединительных союзов в простых формах словосочетаний выясняется ранее в соответствующем отделе).

Вот, в общем, схема грамматического материала, который должен быть усвоен, как необходимый минимум. Впрочем, мы наметили здесь скорее принципиальную линию проработки, чем точный фактический материал. От начала до конца работа строится на фразеологической основе, при чем эта фразеологическая (и стилистическая) техника все усложняется. В результате этих занятий у студента должна быть выработана техника фразы, ее понимание, умение контролировать свою фразу и направить ее по соответствующему руслу.

Занятия по грамматике проводятся на протяжении почти всего периода курса русского языка (в комвузах—один или полтора года); однако, эти занятия переплетаются и отчасти растворяются в общей системе тех работ, которые имеют место на уроках русского языка. Самостоятельных

уроков грамматики никак не следует культивировать. Еще раз повторяем, что грамматика в стенах комвуза (или рабфака)—практическая дисциплина, связанная с фразеологией и с общими формами развития речи.

Нам надо еще вкратце сказать, какое отношение имеют занятия по грамматике к навыкам правописания, произношения, пунктуации и к обогащению лексики учащегося. Все эти навыки не связаны с содержанием грамматических занятий в собственном смысле, но они успешнее и скорее проходят *на той основе*, которую дает грамматика.

Правописание и произношение.

В отношении правописания и произношения основным положением является расхождение (в языке) письма и звуков. Письмо является в значительной мере *условным* отображением звуковой стороны слова, но в самой этой условности разобраться бывает удобнее именно на грамматической основе. При этом приходится опираться и на добавочную дисциплину—фонетику, изучающую систему звуков данного языка. Характер произношения, например, неударяемых гласных звуков или звонких согласных в так назыв. закрытых слогах безусловно должен быть принят во внимание при обучении правильному начертанию этих слов.

С другой стороны, произношение мягких согласных звуков ставится в связь с мягким знаком или с гласными я, ю, е, и. В общем, об'ем фонетических сведений может ограничиться именно следующим: мягкие и твердые согласные, звонкие и глухие согласные; особенности т. наз. шипящих и гортанных звуков; чередование гласных и согласных звуков, беглые звуки; ударение (фонетическое).

При занятиях русским языком необходимо выявить чрезвычайно важную социальную роль единого литературного произношения, значительно отличающегося от разных и очень многообразных местных оттенков и говоров (последние игнорировать тоже нельзя, и иногда бывает очень важно владеть ими, но только именно в „местном“ масштабе). В приобретении навыков орфоэпии приходится опять-таки опираться в известной мере на фонетику.

Что касается системы флективных изменений, такой многообразной в русском языке, то и здесь разобраться в орфографической стороне гораздо легче на грамматической (морфологической) основе, которая дает понимание известного

единообразия в изменении форм, а там, где этого единообразия нет, в морфологии мы все таки находим те или иные отправные моменты.

В начертании внутренних частей слова в нашем правописании очень силен этимологический принцип (народ, народа — фонетически основы разные; этимологически и орфографически — общая основа). Поэтому и тут бывает важно знание формальной структуры слова. Известное разнообразие вносится при этом системой чередования звуков, на что мы указывали в связи с фонетикой.

Пунктуация. Что касается пунктуации, то, приобретая навыки в этой области, надо иметь в виду, что у нас нет единого принципа, к которому можно было бы свести разные случаи употребления знаков препинания. Здесь перекрещиваются и моменты выразительные и моменты логические и др. В общем можно свести систему пунктуации к четырем основным принципам:

1) Грамматические знаки препинания, т. е. те случаи постановки знаков препинания, которые определенно можно связать с той или иной грамматической структурой фразы (оборот с причаст., однородные члены предлож. и др.).

2) Интонационные знаки препинания, определяющие именно эту сторону речи: восклицательный знак, вопросительный и др. Почти все грамматические знаки имеют также и интонационный характер, но провести здесь полной параллели нельзя. С другой стороны надо иметь в виду и то, что в целом ряде случаев интонационному выделению тех или иных слов не соответствует выделение пунктуационное. Особенно это заметно в стихах.

3) Смысловые знаки препинания, определяемые только внутренне-смысловым соотношением разных словосочетаний (многоточие, тире, часто—точка с запятой).

4) Условные или традиционные знаки препинания, значение которых ничем, кроме условной традиции, об'яснить нельзя; напр., *как, кроме, вместо, сверх*—вместе с относящимися к ним словами выделяются запятыми.

Лексическое обогащение. Нам остается еще сказать несколько слов о связи грамматики с обогащением лексического запаса слов. Эта сторона вообще в развитии речи имеет, конечно, чрезвычайно важную роль. И именно анализ фор-

мального состава слов приучает к сознательному владению теми элементами формы, которые служат для образования новых слов (формы словообразования). Этот прием имеет значение и вообще для обогащения нашего языка. Мы имеем в виду не столько самостоятельное словотворчество студентов, сколько умение ориентироваться в том богатстве слов, которое уже имеется в нашем языке. Система наблюдений над формальными принадлежностями слова (суффиксами, префиксами и вообще над целыми гнездами слов) опять-таки не изолированно, а в общем комплексе с другими видами работы, может быть в этом отношении очень полезна.

БИБЛИОГРАФИЯ.

Д. Н. Ушаков.—Краткое введение в науку о языке.
А. М. Пешковский.—Русский синтаксис в научном освещении.
М. Н. Петерсон.—Русский язык. Пособие для преподавателей.
П. А. Дудель.—Грамматика русского языка. Синтаксис.
Н. Н. Дурново.—Повторительный курс русской грамматики.
А. Б. Шапиро.—Русский язык.
М. А. Рыбникова.—Книга о языке.

Е. НИКОЛЬСКАЯ и М. ГОППИУС.

Развитие устной и письменной речи.

Цель занятий по развитию устной и письменной речи.

При занятиях по развитию устной и письменной речи ставятся следующие цели: научив ясно, четко и выразительно читать, отчетливо понимать прочитанное (осмысливать), следует дать уменье толково, просто, понятно, по возможности, образно излагать прочитанное, а затем необходимо научить передавать в форме связной устной и письменной речи свои мысли, свои чувства, свои переживания, свои впечатления.

Таким образом, учащийся, с одной стороны, работая над книжным литературным материалом, воспринимает приемы образцовой литературной речи, с другой стороны, учится оформлять собственные мысли и эмоции. Как же обучить этому, хотя сознательного и богатого жизненным опытом, но бедного знанием, взрослого человека? Чему учить прежде всего? Как учить? Что важнее дать—метод или запас знаний?

Метод и знания.

Существует мнение, что взрослый учащийся, овладев методом, став на путь исследовательской работы, сам добудет себе нужные знания. Это мнение уже несколько лет царит в наших вузах. Так ли?! Достаточно ли одного только знакомства с методом? Может ли человек, лишенный знаний, совсем самостоятельно воспользоваться самым прекрасным методом? Нам думается,—не следует впадать в крайность,—нужен метод, не следует „накачивать“ учащегося знаниями, но не следует его ставить в положение Робинзона.

Вообще, нам кажется, что спор о преобладании метода над знанием или обратно не имеет под собой почвы. Ведь для усвоения метода работы необходимы и известные знания.

Работать с микроскопом нельзя, не зная самого инструмента, его строения, его функций и т. д. Как же можно работать над собственной речью, не зная строения, законов и функций человеческой речи? Здесь знания и метод неразделимы.

Комбинированный метод.

Переходя к вопросу о том, каким методом итти на уроках по развитию устной и письменной речи, нужно указать, что единый метод не возможен. Обыкновенно занятия ведутся „комбинированным методом". Почти каждый урок проводится путем комбинирования нескольких методов. Например, тема урока—выяснение понятия „тезис" и приемов их выделения из статьи; здесь преподаватель прибегает и к лекционному методу, выясняя значение слова „тезис" и содержание этого понятия. Здесь применяется и исследовательский, лабораторный метод при выделении из данного материала основных положений—тезисов; здесь же, при обсуждении словесной формы записи тезисов, ведется беседа. Возьмем другой пример: преподаватель проводит занятия по составлению конспекта статьи; путем исследования выясняются существенные части содержания статьи, методом беседы разбираются результаты исследования, полученные каждым студентом в отдельности. Итак, мы видим, нет единого метода, а есть комбинирование методов, с одной стороны, и, с другой, каждый метод проходит чрез все уроки по развитию речи и, таким образом, этот метод в результате работы усваивается учащимися. Например, исследовательский метод применяется при работе над книгой (при составлении плана, конспекта, доклада) и при выработке собственной речи (наблюдения над своей и чужой речью).

Комплексность уроков русского языка.

Кроме того, следует отметить еще одну особенность занятий по языку. Каждый урок по русскому языку дает, если можно так сказать, „комплекс" различных знаний в области изучения языка. Стержнем этого комплекса является в Свердловском университете тип работы по развитию речи: доклад, рецензия, конспект и т. д. (мы не говорим здесь об общем комплексировании с предметами другого цикла).

Возьмем урок по составлению доклада на тему „Задачи Соввласти в связи с седьмой годовщиной Красной армии". Студенты на вводном занятии читают статью Фрунзе: „Даешь

технику". При чтении попутно исправляются неправильности произношения (момент орфоэпический), выясняются логические ударения (момент выразительного чтения), останавливаются на строе речи (момент синтаксический), обращают внимание на отдельные особенно удачные слова и выражения (момент стилистический); при записи выступает момент орфографический. Конечно, в таком комплексном уроке красной нитью проходит основная тема(тип работы), т. е., как использовать данный материал для доклада. Урок един по основной теме, и все дисциплины комплексируются с основной постольку, поскольку они не затемняют основной линии, поскольку они необходимы для приобретения правильных навыков, и поскольку эти навыки должны постоянно звучать на уроках родного языка, чтобы самой силой повторяемости быть твердо воспринятыми слуховой, зрительной, моторной и другими видами памяти учащегося.

Разумеется, приходится ряд уроков строить по иному стержню. По мере надобности, выделяются уроки, исключительно посвященные одной стороне изучения языка.

Например, в начале года посвящается целый урок исключительно рассмотрению (путем наблюдения) законов орфоэпии и сравнению законов орфоэпии и орфографии и основных правил „толкового" чтения. Это, так сказать, вводные занятия к занятиям по развитию речи. Такая беседа необходима, чтобы сразу поставить учащегося на правильные рельсы, уяснив раз навсегда коренное различие между законами правописания и правильного произношения, чтобы учащиеся твердо это восприняли и не злоупотребляли орфографическими навыками при чтении и орфоэпическими при письме; *) необходимо при дальнейших занятиях постоянно напоминать учащимся об этом различии. Но такое напоминание будет иметь целью выработку технических навыков в этом отношении; будет делаться только попутно и много времени не возьмет.

Урок, посвященный наблюдению над законами орфоэпии, даст учащемуся отчетливое и углубленное понимание различия между письменной и живой речью; поможет отчет-

*) Читают всево—вместо всего, **его—ево, что—што, тогда—тахда.** Читают слитно там, где пишется раздельно: скачетлая—**скачет лая.** Пишут слитно там, где произносится слитно: **кнему** вместо **к нему, вдом** вместо **в дом.**

ливо уяснить условность графического (в письме) отображения речи. Живое правильное произношение и выразительное чтение помогут ему слышать ту живую речь, которая заключена в рамки печатного слова. Все сказанное выше касается вводных групповых занятий. На занятиях в кабинете русского языка студенты уже чисто лабораторным путем прорабатывают и углубляют полученные знания и навыки и, вместе с тем, эта последняя работа дает материал и направление конференциям и дальнейшим вводным урокам.

Итак, каждый урок при общем стержне дает комбинацию методов и комплекс знаний.

Значение выразительного чтения.

Новая школа на первое место выдвигает живое слово. Живая творческая мысль должна прежде всего воплощаться в устной речи, полной жизни. Живое слово всегда и повсюду нужно всякому человеку, во всякой профессии. Каждый учащийся должен овладеть родным словом, научиться „ковать слово, пока мысль горяча“ (Шереметьевский В. П.). Это уменье „увеличит процент хороших дельных мыслей, прирост умственного капитала“. Уменье читать (в звуках воплощать мысль писателя) и говорить (облекать в словесную форму свою мысль) даст уменье писать. „Слух—более надежный контролёр ясности, чистоты и плавности устной речи, ухо самого говорящего не потерпит тех сучков и задоринок, тех стилистических зайоз, которые пропускает глаз при письменном изложении; бумага все терпит, но ухо нет“, так говорил В. П. Шереметьевский, выдвигавший в первую очередь при изучении русского языка работу по развитию устной речи. Выразительное чтение и подготовка к нему заставляют учащихся глубоко продумать и прочувствовать произведение. Такое всестороннее восприятие произведения (рациональное и эмоциональное) развивает учащегося, приучает его внимательно относиться к тексту, и этим дает уменье читать книгу. Продумывание произведения приучает к логическому мышлению, учит понимать и помнить читаемое (развивает память). Разбор художественного произведения, при подготовке к выразительному чтению, содействует восприятию красоты поэтического произведения и помогает критическому отношению к нему. Достаточно проработанное и хорошо прочитанное художественное произведение вызывает в воображении слу-

шателя ряд картин, и заставляет его глубоко пережить чувства автора, а это сказывается и на его собственной речи, которая приобретает и картинность и эмоциональность.

Наконец, выразительное чтение больше, чем обычное чтение, дает зрительные навыки, необходимые для орфографии, так как несколько раз заставляет всмотреться в текст. Хотелось бы коснуться еще одного вопроса, а именно— значения орфоэпии, которой приходится заниматься, главным образом, в связи с выразительным чтением.

Новая школа выдвигает живое слово, как об'ект для наблюдения, и дорожит произносительной стороной его не меньше, чем условно-символическим (графическим) отображением его в книге. Наблюдение над живым произношением студентов из разных мест СССР ясно покажет необходимость изучения литературного наречия, в то же время поможет рассматривать особенности местных произношений, как вполне законное явление, а не исключительно, как неправильности.

Для Свердловского университета, где у значительной части студенчества русский язык не является родным языком, эти занятия вдвойне необходимы: они заставят русского студента серьезнее отнестись к неправильностям „своего выговора", привьют стремление помочь товарищу при овладении языком, а при этом самому осмыслить свое произношение; студент не русский, путем сравнения живого правильного произношения преподавателей и товарищей со своим произношением, легче выяснит строй речи и законы произношения русской литературной речи (стоит запомнить только то, чем отличается его произношение от правильного произношения товарищей). Необходимо давать образцы правильного литературного произношения. Может давать эти образцы преподаватель или студент, хорошо владеющий летературной речью. Такие образцы привьют вкус к литературному языку и разовьют чутье живого яркого слова. Такие занятия по орфоэпии тесно связываются с занятиями по выразительному чтению, фонетике и правописанию (при последнем сравниваются законы произношения и правописания). Чему же следует отдать предпочтение при обучении языку: развитию выразительности устной речи или выразительному чтению? Нам кажется, что работа по развитию устной речи (уменью говорить) и выразительному чтению должна итти па-

раллельно. Студент должен стремиться передать в речи всю полноту мысли и чувства, а полноту мыслей и эмоций писателя уметь передать в чтении, т. е. чтение сделать речью живой, выразительной, но простой и свободной.

Итак, для всякой школы важно знание законов выразительного чтения и речи. Особенно же нужны эти знания для оканчивающих Свердловский университет.

Еще в стенах университета студенты ведут общественную работу, а по окончании курса учения они немедленно приступают к самостоятельной общественной работе. При этой работе больше всего и прежде всего они будут иметь дело с живым словом „в его социальном употреблении" (Никифоров). Но при общественной работе им очень часто придется прибегать и к выразительному чтению; умело, четко и выразительно произнесенная цитата, толково и выразительно прочитанный отрывок из газеты всегда способствуют успеху доклада, живой беседы и другой работы. Занятия по выразительному чтению можно рассматривать с двух точек зрения: как подход к работе по развитию речи и как уроки, имеющие самостоятельную ценность, дающие знания хотя бы основных приемов выразительного чтения. Выразительное чтение, как подход к работе по развитию речи, применяется почти на каждом занятии: при составлении характеристики, рецензии, доклада, конспекта, плана, даже протокола и деловой бумаги в течение урока приходится обращаться к выразительному или, по крайней мере, к толковому чтению.

Выразительное чтение, как подход к работе по развитию устной и письм. речи.

Вместе с тем, и при изучении стилистики, синтаксиса, орфографии удобно исходить от выразительного чтения: оно неизбежно ведет учащегося к анализу стилистическому и синтаксическому. Выразительное чтение фразы уже помогает разобраться в ее синтаксическом строе. Ряд оттенков при таком чтении заставляет слушателя вдуматься в вопросы стиля (эпитеты, сравнения, антитезы, повторения).

Правильно расставленные логические ударения и паузы укажут учащемуся основную мысль; повышения и понижения голоса, длина пауз и перемена интонаций—знаки препинания. *)

*) Современные ученые методисты момент интонации ставят в основу изучения синтаксического строя речи (см. Пешковский.—„Наш язык").

При прохождении правил правописания выясняется расхождение между произношением и письмом.

Если мы возьмем какой-нибудь тип работы по развитию письменной речи, то и здесь выразительное чтение явится удобным исходным пунктом. Остановимся, напр., на изучении ораторской речи. На вводном занятии читаются и разбираются образцы (в том году разбирались речи Ленина, Троцкого, Зиновьева). Для того, чтобы студенты могли приступить к разбору, чтобы смогли правильно понять и прочувствовать речь, она должна быть выразительно прочитана. На лабораторные занятия следует давать студентам для чтения вслух образцы речей разного типа (от деловой речи-доклада до бессмертных образцов ораторской речи, напр.—речи Брута и Антония из произведения Шекспира „Юлий Цезарь").

И выразительное чтение больше всего поможет студенту разобраться в содержании, построении и стиле речи и, следовательно, подготовиться к конференции.

Итак, выразительное чтение является наиболее удобным подходом к самым различным работам по языку.

Прежде чем перейти к рассмотрению приемов выразительного чтения, еще раз остановимся на некоторых общих методических принципах этой работы.

Общие методические принципы работы по выразительному чтению.

1. Занятия по выразительному чтению следует проводить систематически: начинать с самого простого (напр., с пауз) и вести в течение всего года, все время расширяя и углубляя полученные знания. Для приобретения прочных навыков в этой области необходим длительный промежуток времени: чем большее количество времени дано на прохождение курса, чем больше сделано упражнений, тем крепче навыки.

2. Необходимо стремиться к максимальному проявлению самодеятельности и инициативы при работе по выразительному чтению. Студент должен сам найти требуемые логические ударения, разобраться в паузах, уловить тональность, почувствовать ритм. Это даже неизбежно при выразительном чтении, ибо не может быть общего шаблона и трафарета для всякого чтеца (такое чтение всегда бывает мертвым). Мы замечаем, что одно и то же произведение различно читается, и это „разночтение" (в смысле художественном) может быть

одинаково законно. Здесь широкое поле для проявления активности и „своего“ подхода и понимания материала для чтения.

Разбор произведения для выразительного чтения коллективом, группой лиц, также вызывает всех членов группы на активность, и такое чтение выявляет понимание этого произведения разбирающей группой.

3. Необходимо стремиться к приобретению уменья слушать и слышать не только речь и чтение другого, но и свою речь и свое чтение. Таковы наиболее важные методические принципы работы по выразительному чтению.

Согласно принятому в Свердловском университете Далтон-плану (см. статью Никифорова „Далтон-план в Свердловском университете“), главная часть работы студентов и по выразительному чтению проходит в лаборатории.

Задания по выразительному чтению.

Очень важно правильно составить задание, учесть качество и количество материала и т. д. Прежде всего по содержанию задание должно быть близко учащемуся (в данном случае свердловцу), тогда студент сумеет овладеть им и найти верный тон. Едва ли стоит много говорить об этом: в настоящее время это уже является трюизмом.

Кроме того, задание должно быть кратко, чтобы учащийся мог не спеша, основательно продумать заданное и неоднократно прочитать.

Если в задании дается художественное произведение, то нужно выбирать целое произведение или законченный отрывок, дающий что-либо цельное.

Незаконченный отрывок, часть без целого не только не дадут целостного восприятия, но могут вызвать неправильное представление о художественном произведении и художественной речи.

Как учащийся может уловить эмоциональную окраску произведения по отрывку? Даже и логические ударения, которые ставятся вне связи с целым, могут быть ошибочны (можно ли правильно расставить логические ударения в „Мятеже“ Верхарна по одному только отрывку? Ведь, логические ударения связаны с основной мыслью и основным настроением произведения!). Не следует загромождать задание многими вопросами (напр., в одном и том же задании

нельзя предлагать выяснить и эмоциональность тона, и логические ударения, и художественные паузы, и ритм и т. д.).

Задание, перегруженное вопросами, утомляет учащегося, не дает ему возможности основательно продумать заданное, рассеивает его внимание. Может быть, для первого задания достаточно предложить студенту прочесть произведение несколько раз, наметить образы данного произведения, отчетливо представить их себе и выяснить основную мысль. Включение в это задание и детальной разработки текста было бы уже обременительно для учащегося.

Последовательность работы и материал.

При занятиях по выразительному чтению следует исходить от толкового чтения к собственно выразительному. Толковое чтение—первый шаг к осмысленному чтению книги, газеты, журнала; выразительное чтение—путь не только к логическому, но и образно-эмоциональному восприятию прочитанного. Что нужно знать для „толкового" чтения? Прежде всего—уметь во время останавливаться, чтобы продумывать прочитанное (т. е. уметь соблюдать паузы) и, во-вторых, выделять основное, главное, существенное, опуская все второстепенное, поясняющее (т. е. уметь поставить логические ударения.)

Итак, с уменья соблюдать паузы и ставить логические ударения следует начинать, а затем переходить к интонации, тональности, ритму и т. д., т. е. к приемам собственно выразительного чтения. Определенная последовательность должна быть также и в распределении материала по выразительному чтению. С каким же материалом можно приступать к работе?

Надо исходить из основного требования лабораторных занятий, чтобы всякое знание было добыто учащимся путем наблюдения над явлением языка и сравнения (с максимальным проявлением самодеятельности и творчества) менее известного с более известным.

Что более знакомо, более близко взрослому учащемуся? Книга?—Какая?—Газета? Можно начать с легкой популярной статьи, с газеты (с сообщения о каких-нибудь событиях, могущих вызвать живой интерес у студента, с чтения отдельных лозунгов). На вводном занятии раз'ясняются основные правила толкового чтения (паузы, ударения). На лабораторные занятия дается небольшая статья или законченный отры-

вок популярно-научного или газетного типа, предлагается приготовиться к чтению вслух, т. е. выяснить ударные (по содержанию) моменты и уметь подчеркнуть их при чтении, просмотреть знаки препинания и поупражняться в соблюдении пауз. В дальнейших заданиях материал берется все более и более сложный. От чтения „с толком и расстановкой“ (слова Фамусова из „Горя от ума“ Грибоедова) легко перейти к чтению „с чувством“ (не забывая толковости и пауз).

Здесь также можно начинать с газетного и научно-популярного материала, затем переходить к воззваниям (в них легко выделить эмоциональность) и чисто художественным произведениям.

При выразительном чтении художественных произведений проще начинать с басен и переходить к стихотворениям. Удобно брать для разбора басни Демьяна Бедного. Они затрагивают вопросы общественного характера, близкие взрослому учащемуся. Из басен Д. Бедного всегда можно выбрать небольшие по размеру (наприм., „Притон“, „Добрая душа“ в „Красном сказе“). Яркие образы, эмоциональность стиля и языка помогут учащемуся усвоить приемы образно-эмоциональной речи. При переходе от выразительного чтения басен к чтению стихотворений можно остановиться на стихотворениях вроде произведения Навроцкого „Утес Стеньки Разина“. Это цельное художественное произведение. Оно дает образ народного героя, близкого и понятного современному студенту. Произведение не велико и может быть в течение часа прочитано несколько раз. Наконец, когда студенты уже знакомы с основными законами выразительного чтения и проделали ряд практических упражнений (от чтения лозунга, газетной и научно-популярной статьи к басне и стихотворению), можно приступить к выразительному чтению ораторской речи. Чтение, разбор и произнесение ораторских речей должно быть отложено до знакомства не только с строем прозаического, но и поэтического произведения. Здесь путь лежит от чтения речей, построенных строго логически, к речам эмоционального характера (в этом году на занятиях мы шли от чтения речей Ленина к речам Троцкого).

Параллельно с работой по выразительному чтению идет работа по выразительному произнесению. Путь этой работы

таков: от краткого сообщения о прочитанном и устной передачи своих мыслей о виденном и слышанном к краткому устному докладу (десятиминутному) на темы, близкие студенту, затем переход к полному докладу и, наконец, к речи. Разумеется, в рассмотренных выше вопросах о заданиях и последовательности работы, не может быть готовой рецептуры,—все зависит от конкретных условий, в которых протекает работа.

Техника выразительного чтения. Дыхание.

Приступая к занятиям по выразительному чтению, необходимо остановиться на вопросах техники: на выработке правильного дыхания, постановке голоса и на произношении.

На первых же упражнениях выясняется важность правильной постановки дыхания (уменья во время набрать и израсходовать запас воздуха). Учащиеся, наблюдая за собой и за товарищами, замечают, что главное—выучиться побольше набрать воздуху в начале чтения и систематически (на знаках препинания и логических паузах) пополнять расход выдоха—вдохом.

Кроме того, надо указать на важность уметь дышать одновременно и ртом и носом. Студентам следует предлагать читать стоя (напр., читать с кафедры), выпрямившись, чтобы дыхание было свободно.

Голос.

На первых же упражнениях по выразительному чтению студенты убеждаются в необходимости научиться управлять голосом, т. е. уметь им владеть и сообразовать силу голоса с размерами и акустическими условиями помещения. В школах взрослых замечается стремление к чтению очень громкому, даже оглушительному, а, вместе с тем, монотонному. Такое чтение быстро утомляет и чтеца и слушателя. Избавить учащихся от этого недостатка можно рядом советов и упражнений (конечно, самых элементарных) в области модуляции, повышения и понижения, усиления и ослабления.

Выяснив, что наш голос дает три рода звуков: низкие, средние и высокие, необходимо отметить, что „самый гибкий, крепкий и естественный“ (Острогорский—„Выразительное чтение“), наиболее способный передавать все изгибы мысли—голос средний; что высокими и низкими нотами голоса надо пользоваться умеренно и умело. Приходится также

отучать учащихся от неправильного смешения приемов усиления и повышения звука. Обычно учащиеся, желая придать голосу силу, не усиливают, а повышают голос (вдаваться в музыкальную сторону выразительного чтения слишком широко, конечно, не приходится и не следует).

Не менее важен вопрос дикции (произношения). Необходимо требовать при всех упражнениях отчетливости, ясности и медленности произношения. Для теоретического знакомства с этим вопросом можно предложить студентам прочитать соответственные главы в каком-либо пособии по выразительному чтению.

Логическое чтение.

Главнейшим и необходимейшим условием выразительности чтения является правильное логическое восприятие читаемого. Читающий должен понять текст, охватить его сознанием. Только то, что совершенно понятно самому чтецу, может быть ясно прочитано, а следовательно, ясно понято слушающими.

Чем и как этого достигнуть? С чего начать? Во-первых, необходимо, чтобы были понятны тема, основная идея и построение сочинения (основные образы, если это художественное произведение). Но общего понимания содержания сочинения и его построения для уменья его выразительно читать—мало. Необходимо отчетливо понимать каждое предложение. Для достижения такого детального понимания материала для чтения, можно начать с грамматического анализа. Разбор пунктуации, указывающей грамматические паузы (остановки), дает понимание синтаксического строя речи (поэтому необходимо и законы синтаксиса проходить в связи с законами выразительного чтения. Обыкновенный в настоящее время путь при изучении пунктуации—от наблюдения над интонацией и паузами—к знакам препинания). С первых же уроков надо выяснить, что каждый знак препинания означает остановку, передышку (паузу) и, наоборот, большинство остановок, передышек в речи и чтении—на письме обозначаются знаками препинания. Не следует избегать вопроса о сравнительной длительности паузы, указываемой тем или иным знаком препинания (точка—$^4/_4$; запятая—$^1/_4$).

Надо отметить способность некоторых знаков препинания указывать перемену интонации (напр., тире, кавычки, скобки) и понижение и повышение голоса. Все это выясня-

ется посредством наблюдения над живой речью, чтением. При исследовании студенты замечают, что каждая речь, каждое чтение не течет безостановочно и однотонно, а прерывается (чтец или говорящий замолкает на мгновение), и голос то понижается, то повышается. Выясняется, что законченность мысли (и при чтении и при речи) отмечается понижением голоса и большой остановкой (пауза в четыре четверти). Указывается, что такое понижение голоса и пауза на письме обозначается точкой.

Выяснив, что наибольшая пауза и понижение голоса обозначаются точкой, а наименьшая пауза и повышение голоса—запятой, можно перейти к изучению основных правил расстановки логических ударений, о чем речь ниже.

С учащимися, знакомыми с вопросом о различной длительности пауз и о размерах пауз при точке и запятой, можно заняться рассмотрением длительности и особенности пауз при других знаках препинания. От знакомства с грамматическими паузами, указанными знаками препинания, можно перейти к вопросу о перемене интонации в связи с знаками препинания (об отражении перемены интонации живой речи в постановке знаков препинания: тире, скобок, кавычек) при записи этой речи. От изучения грамматических пауз при чтении и уменья, по понижению и повышению голоса и длительности пауз при речи, определить знак остановки (препинания)—точку или запятую—можно перейти к наблюдениям над остановками, не указанными знаками препинания (логическими паузами). Работу по расстановке логических пауз можно начать с анализа простого нераспространенного предложения, взятого из обыденной речи. Например: „студент учится“. Выясняется, что между словом „студент“ (подлежащим, если учащимся знаком этот термин) и „учится“ (сказуемым) есть пауза, на письме не обозначаемая, при речи и чтении всегда соблюдаемая. От разбора простого нераспространенного предложения можно перейти к простому распространенному, слитному, сложному. Для этого можно использовать пословицы. Например: „терпенье дает уменье“ (простое распространенное), „терпенье и труд все перетрут“ (слитное), „попытка—не пытка, а спрос—не беда“, „с миру по нитке—голому рубашка“.

При анализе взаимоотношений между ударяемыми словами, выражениями и логическими паузами, учащиеся замечают, что ударяемые слова и выражения окружены паузами. При чтении художественных произведений останавливается внимание учащихся на художественных паузах, выделяющих место, особенно эффектное, красочное.

При прохождении отдела о паузах, следует ознакомить учащихся с условными знаками изображения пауз (логических). '—малая пауза, "—пауза большей величины, '"—самая большая. Эту лестницу можно и продолжить.

Для понимания (логического восприятия) про- **Логические ударения.**
читанного, помимо знакомства с паузами, необходимо путем усиления голоса и повышения тона уметь выделять наиболее важные, существенные или наиболее яркие, красивые слова и выражения. На такое выделение голосом наиболее важного (логическое ударение) следует обратить должное внимание при прохождении и дать значительное количество упражнений.

Путь изучения постановки логического ударения тот же, что и при прохождении пауз (от простого нераспространенного предложения—к простому распространенному—„слитному", сложному). Путем наблюдения над произношением отдельных предложений, взятых из разговорной речи, лозунгов, пословиц, статей прозаических и художественных, учащиеся приходят к выводу, что не все слова в предложении или целом отрывке имеют одинаковую ценность, что есть слова, выражающие основную мысль, основной образ и слова поясняющие, имеющие второстепенное значение.

Замечают, что такие ценные „ударяемые слова" выделяются при устной речи паузами, произносятся громче, медленнее. Отсюда приходят к заключению, что и при чтении они должны быть прочитаны громче, медленнее и выделяться паузами. Путем разбора значительного количества образцов выразительного чтения, у учащихся развивается способность быстро находить ударяемое слово, выражение или отдельное место в целом сочинении, а следовательно, вместе с этим развивается способность быстро схватывать самую сущность читаемого. Достаточное количество упражнений, а также исхождение от выразительного

чтения при изучении синтаксиса, помогут учащимся без особого труда овладеть основными законами постановки логических ударений.

Так, при прохождении отдела о главных членах предложения (подлежащем и сказуемом) студенты замечают, что логическое ударение падает или на подлежащее или на сказуемое, смотря по оттенку мысли. Например: наводнение началось (при ударении на подлежащее—наводнение—проводится мысль, что именно наводнение началось, а не что иное). Наводнение началось (останавливает внимание читателя на том, что оно у ж е началось). При рассмотрении простого распространенного предложения выясняется, что логическое ударение падает часто на второстепенные члены предложения, ярко оттеняющие основную мысль, образ. Например: широкий путь открыт вам.

При изучении „слитного" предложения учащиеся наблюдают логическую ударяемость однородных членов.

При прохождении слов, стоящих вне предложения (обращений, вводных слов), указывается, что на обращение падает логическое ударение, а вводные слова произносятся слабее, и на них логическое ударение почти никогда ни ставится.

Момент постановки логического ударения важен и при стилистическом разборе (следовательно, выразительное чтение—необходимый подход и при изучении стилистики). При анализе стиля студенты замечают закономерность в логических ударениях в связи с особенностями стиля. Например, при фигуре повторения логическое ударение падает только на первое слово с большой силой, а потом слабеет. Например: „О поле, поле, кто тебя усеял мертвыми костями?" При антитезе (фигура контраста) оба противопоставляемые понятия или представления выделяются логическими ударениями; одно—сильнее, другое—слабее.

При расстановке логических ударений не следует придерживаться схоластических правил, что простое предложение имеет о д н о логическое ударение, а сложное более. Эти правила в настоящее время не признаются правильными. Следует допускать все возможные случаи ударений, отметая лишь явно ошибочные.

Занятия по изучению пауз и ударений могут итти следующим путем.

В слабых кружках, где студенты еще с трудом разбираются даже в легкой научной книге и учебнике, на вводном занятии, путем наблюдения и беседы, выясняются основные законы постановки пауз и ударений; на лабораторных занятиях по данному преподавателем материалу учащиеся закрепляют знания, воспринятые на вводном занятии и путем наблюдения стараются расширить и углубить знания в этой области; на конференции подводятся итоги работе, проделанной на вводных и лабораторных занятиях.

В сильных кружках преподаватель может дать студентам задание—самим разобраться в основных законах расстановки пауз и ударений. Здесь работа преподавателя сводится к рациональному подбору материала и указанию справочника для теоретического обоснования наблюдений (необходимо давать справочник с краткой и ясной формулировкой).

Логическое тонирование.

Студенту, умеющему правильно расставить паузы и ударения, возможно чисто лабораторным путем ознакомиться с логическим тонированием. Преподаватель только подбирает нужный материал. Логическое тонирование, т. е. изменение тона голоса на отдельных словах и целых фразах, помогает выяснению смысла речи устной и письменной. Слова и фразы, особенно существенные для осмысливания чтения или речи, произносятся громче, сильнее и медленнее.

Эмоциональная сторона выразительного чтения.

При ознакомлении с логическими ударениями, паузами, логическим тонированием и, вообще, при всякой работе по выразительному чтению, следует, хотя бы попутно, останавливаться на эмоциональной стороне разбираемого материала. Всякое чтение произведения прозаического и поэтического, всякая речь разговорная и ораторская должны быть выразительны.

Помимо овладения техникой выразительного чтения и пониманием текста, чтец должен уметь передать чувства и переживания автора, его настроение, должен вызвать в воображении слушателя картину, нарисованную автором. О художественных приемах выразительного чтения говорить подробно на уроках русского языка не приходится за

неимением времени и перегруженностью программы по русскому языку, но останавливать внимание студентов на особенно красивых и просто красивых, колоритных и музыкальных моментах—необходимо.

Ритмичность речи и чтения. На занятиях по выразительному чтению нельзя не остановиться на вопросе о ритмичности речи устной и письменной, нельзя отказаться от наблюдения над этой ритмичностью. Детально этот вопрос рассмотрен у Озаровского—„Музыка живого слова“. К этой книге мы и отсылаем читателя.

Примеры занятий по выразительному чтению. Для выяснения самых элементарных правил „толкового“ чтения (ясности, отчетливости, пауз, понижения и повышения голоса, выделения самого существенного посредством логических ударений) можно взять статью научно-популярную или газетную, небольшую по размерам, но вызывающую живой интерес у учащихся (так, в одном кружке начали с чтения газетной короткой статьи о судебном процессе). Читают несколько человек по очереди, чтение каждого разбирается: 1) достаточно ли громко прочитано (следует предупредить, что с л и ш к о м громкое чтение или выкрикивание слов неприятно действует на слушателя и мешает ясности)? 2) ясно ли прочитан весь отрывок? 3) достаточно ли отчетливо выговаривались отдельные места? Неправильности диалекта попутно исправляются. Обращается внимание на знаки препинания (пре-пин-ания—остановка, преграда). Студенты сравнивают силу этих преград-знаков, следят за понижением и повышением голоса. На основании этих наблюдений приходят к выводу, что наибольшая остановка с понижением голоса при точке, наименьшая с повышением—на запятой. Таким образом, знакомятся с грамматическими паузами (термин можно и не давать).

Прислушиваясь к чтению, студенты замечают, что чтец останавливается не только на преградах, указанных в тексте знаками препинания, но и в других местах предложения. Таким образом, выясняется понятие „логическая пауза“. Путем беседы выясняются самые существенные места статьи. При вторичном чтении студенты стремятся выделить их голосом (логическое тонирование) и находят ударные слова и выражения (логическое ударение), читают их громче,

сильнее и медленнее, окружая логическими паузами. Роль преподавателя на таком уроке сводится к уменью направлять беседу по нужному руслу, давать теоретические справки (напр., о грамматических и логических паузах, логическом ударении и т. п.), помогать практическими указаниями (о дыхании, степени громкости), давать образцы литературного произношения. Возьмем для примера разбор лозунга—„Все на борьбу с неграмотностью!"—Лозунг пишется на доске и в тетрадях, или раздается напечатанный на листе; лозунг прочитывается несколькими студентами (2—3). Чтение их сравнивается по степени громкости, ясности и отчетливости. Путем беседы выясняется, что это—лозунг, призыв к борьбе с неграмотностью. Выясняется, что есть внешний указатель того, что это призыв—восклицательный знак в конце, который требует чтения громкого, призывного (восклицания), но не выкрикивания (к концу фразы голос повышается). Раз это призыв—необходимо отчетливое произношение каждого слова, чтобы по чтению каждый мог понять, к чему призывают. Помимо отчетливости, для ясности восприятия и выделения важных слов, нужны остановки (логич. паузы). Опять читают, слушают, анализируют; результатом наблюдения является вывод, что возможны две остановки (логические паузы): после слова все или перед—с неграмотностью. Ставят паузы. Все ‖ на борьбу с неграмотностью! или—все на борьбу ‖ с неграмотностью! Затем выясняется, что лозунг читается не везде одинаково ровным голосом, что голос то повышается и крепнет, то понижается и слабеет. Наблюдая за повышением и усилением голоса, студенты замечают, что выделяемое ударяемое слово читается громче, сильнее и медленнее и окружено паузами (логическое ударение). Решается вопрос: где можно поставить логическое ударение, и как изменяется смысл фразы в связи с переменой логического ударения. Все на борьбу с неграмотностью (ударение ставится на слово все, чем подчеркивается необходимость массового устремления на фронт просвещения неграмотных)!

Все на борьбу с неграмотностью (здесь подчеркивается, что предстоит борьба—война с неграмотностью)! Все на борьбу с неграмотностью (при ударении на словах с неграмотностью обращается внимание

на то, что борьба будет вестись с злейшим врагом всякого мирного строительства—с неграмотностью)! Таким образом, становится ясно, что логическое ударение в зависимости от намерения чтеца может ставиться в различных местах и оттенять тот или иной момент мысли. На таком разборе лозунга можно выяснить понятие „пауза“ и „логическое ударение“, также он является образцом речи эмоциональной.

Для рассмотрения вопроса о понижении голоса к точке, паузы при тире--удобны лозунги вроде: „Красные крылья—крепкая защита СССР“ и др.

Для этой же цели хорошо брать пословицы. Кроме того, на пословицах хорошо выяснять красочность, образность и сжатость языка.

Темы работ по развитию речи. В занятиях по развитию речи следует различать работу над книгой и обработку материала, являющегося продуктом жизненного опыта учащегося (его мыслей, чувств и переживаний). В начале учебного года можно исходить из материала, которым владеет студент, т. е. от виденного, слышанного, продуманного и пережитого, и переходить к книжному материалу. Для взрослого учащегося, не привыкшего к книге, легче передать свои мысли, чем пересказать содержание книги, так как при передаче своих впечатлений и размышлений студент оперирует с материалом близким и хорошо известным, а следовательно, для него найдется и соответствующий язык.

Рассказы о виденном и слышанном. Даются доклады—рассказы о том, как шла работа культурная или партийная в том районе, откуда командирован студент (напр., как была устроена в NN районе библиотека, изба-читальня и т. п.), рассказы—воспоминания о жизни или работе в Красной армии, о революции и т. п.

Устные работы должны предшествовать письменным. Уже с первого урока необходимо следить, чтобы речь докладчика была по возможности содержательна, кратка, но ясна. С первых же занятий необходимо об'явить войну растянутости, расплывчатости, неопределенности и неясности речи, а также неточности выражений и привычке повторять ничего не значащие слова, как напр.: значит, так как... Здесь же попутно приходится следить за выразительностью речи (интонацией, повышением и понижением голоса и т. д.).

Одним словом, следить, чтобы рассказ был живой передачей мыслей.

При письме таких сочинений для достижения ясности, краткости и точности письменной речи следует рекомендовать писать краткими фразами (особенно в слабых кружках). Еще раз повторяю, что устные работы непременно должны предшествовать письменным. Устные упражнения дают навык устной речи (уменье связно говорить) и этим самым являются прекрасной подготовкой к приобретению навыков письменной речи (уменью связно писать).

На первых же сочинениях о виденном и слышанном хорошо отмечать не только логичность, но образность, эмоциональность речи. У учащихся, склонных к образному восприятию действительности, часто уже первые рассказы отмечаются яркостью и силой образов. На это следует обратить внимание студентов, так как с первых же шагов надо стремиться развивать не только логичность, но и картинность и эмоциональность речи. Делаю эту оговорку вследствие того, что в педагогическом мире существует мнение, что сначала следует развивать логическую сторону речи, и только, достигнув значительных успехов в работе по развитию логичности речи, можно обратиться к картинности и эмоциональности. Мне думается, что это мнение ошибочно. Учащийся, взрослый или ребенок, является цельной личностью: он воспринимает жизнь и книгу и логически и эмоционально. На занятиях мы должны стремиться к развитию „цельного человека", не оставляя в тени ни одну из сторон его человеческой личности.

Пересказ.

На темах, взятых из жизни учащихся, не следует долго задерживаться; по возможности быстрее надо переходить к работе над книгой, для учащихся более трудной и чрезвычайно нужной. Необходимо, чтобы студент научился воспринимать материал книги полностью и чтобы он мог этот материал усвоить. Этой цели служит передача прочитанного. Такие устные пересказы имеют большую ценность: они помогают усвоить содержание статьи, содействуют выработке навыка в устной речи, обогащая язык литературными выражениями, служат, как уже было сказано, хорошей подготовкой к письменным работам, а также пригодны и для контрольных целей, т. к. по устной передаче

учитель может убедиться насколько понято и усвоено прочитанное. Такая передача содержания может быть в форме „пересказа", т. е. подробной передачи содержания статьи со всеми деталями и в порядке, данном автором. На таком подробном пересказе не следует задерживаться в школе взрослых (в старших кружках можно к нему и не прибегать). Такой подробный пересказ—простой процесс воспроизведения текста (репродукция). Эта работа имеет значение в очень слабых кружках, когда чувствуется, что материал книги, газеты плохо понимается, когда нужно учащегося приучить разбираться в содержании, строе и стиле книги, когда учащемуся даже самые простые книжные обороты трудны. Эта работа имеет огромное значение в кружках с инородческим составом, когда нужно помочь студентам овладеть русским языком во всем богатстве его форм и выражений. В таких случаях устный и письменный пересказ имеет большое значение. Как же лучше передавать, пересказывать содержимое: своими словами или книжными? Если учащиеся плохо владеют русским языком, или их язык очень беден, можно от книжного оборота итти к „своему". Можно, не отвергая книжного оборота, давать параллельно свое изложение, точно передающее смысл книги (в слабых кружках такие обороты может в начале года давать преподаватель). В кружках с инородческим составом не следует бояться, особенно в начале года, книжных оборотов. При пересказе научных статей нужно следить, чтобы передача содержания „своими словами" не была бы искажением содержания, „отсебятиной", чтобы сохранялись научные термины и точные научные определения. Здесь надо итти за книгой.

Кроме кружков с инородческим составом, обыкновенно 2-3 упражнения в пересказе помогают учащимся справиться с этой работой. Материалом для пересказа в школе взрослых могут служить статьи газетные, научно-популярные, а затем и художественные. При работе над художественным произведением нужно следить, чтобы язык передачи, по возможности, был образный.

Извлечение. От пересказа можно перейти к работе по „извлечению" из всей прочитанной части материала по какому-нибудь одному вопросу, затронутому в статье. Такое извлечение уже дает уменье распорядиться материалом,

взять только нужное, только относящееся к делу. Работу по „извлечению“ можно начинать с небольших газетных статей, постепенно усложняя и расширяя материал. Наконец, от пересказа и извлечения можно перейти к краткому изложению содержания.

Краткое изложение содержания.

При кратком изложении учащийся не только передает содержание статьи, как в подробном пересказе, но совершает над ней большую логическую работу обобщающего характера. Такое упражнение в кратком изложении содержания весьма ценно в общеобразовательном отношении. Оно больше всего способствует усвоению прочитанного (развивает память), учит брать из книги все самое существенное, самое необходимое, безжалостно отбрасывая всякие подробности, помогает выяснить отношение между отдельными мыслями и частями прочитанного. Краткое изложение содержания должно отличаться „содержательностью и сжатостью“; степень сжатости может быть различна—от краткой записи темы, до краткого изложения всего самого существенного. Навык сжатой передачи существенной части содержания прочитанного очень важен: он, главным образом, дает студентам возможность овладеть тем или иным предметом университетского курса. Навык точного, краткого и ясного изложения дается с трудом. Этому упражнению следует посвятить достаточное количество занятий и заданий. Уменье кратко и точно передать содержание книги необходимо при дальнейшей работе по русскому языку и другим предметам, для докладов, рефератов, рецензий и т. д. Выработке сжатой передачи содержания помогает уменье составлять планы, конспекты, извлекать тезисы (очень часто краткое изложение содержания и выливается в форме конспекта, но может быть и шире конспекта и, наконец, может быть образцом краткой образной речи, давая сжатые картины, а конспект всегда прозаичен).

Работа по изложению содержания проходит через весь курс; параллельно с этим идет работа по составлению планов, конспектов и тезисов; эти работы имеют, с одной стороны, самостоятельное значение, а с другой,—значение подсобных работ для выработки навыка краткой передачи содержания.

План. Ход занятий.

Переходя к рассмотрению работы с планом, остановимся на вопросе о методе занятий. Беседа

на вводном занятии по составлению плана протекает приблизительно следующим образом. В начале занятий статья прочитывается студентами вслух (одним или несколькими по очереди); путем беседы намечается порядок изложения статьи, т. е. план (предварительно выясняется понятие о сочинении, как о систематическом изложении мыслей). Выясняется, что каждый пункт плана отвечает на вопрос: „о чем говорится", т. е. указывает заголовки основных частей сочинения. Затем обсуждается вопрос о том, как составлять план—следуя порядку изложения статьи, или выдвигая на первое место наиболее важные части. Таким образом, учащиеся знакомятся с двумя типами плана: 1) по порядку изложения и 2) по содержанию. Когда каким типом следует пользоваться? Мне думается, что план по порядку изложения удобен для усвоения данного материала, для выяснения последовательности изложения, при работе по источникам, пособиям (в особенности по нескольким). При составлении реферата, доклада, рецензии, сочинения на любую тему—хорош план по содержанию. Этот тип плана хорош для сравнения статей по одному и тому же вопросу. Выяснив характерные особенности каждого типа плана, студенты сначала составляют план устно. При разборе этих устных планов, выясняется возможность трех форм плана: 1) план в форме заголовков, 2) план в форме предложений и 3) план в форме вопросов. Заслушивают несколько планов и разбирают их по форме изложения и по содержанию. В сильных кружках можно сразу записать план во всех трех формах (один пишет на доске, другие—в тетрадях), не стесняя студентов в формулировке каждого пункта (возражать приходится только при искажении смысла или неправильном обороте речи). В малограмотных кружках, во избежание ошибок, все записывают один план, выбранный кружком.

План, записанный на доске, прочитывается, тетради сверяются с доской (при письме на доске ошибки предупреждаются). Не следует требовать, чтобы план в форме заголовков непременно был изложен в форме существительных: часто такие планы уродливы. В настоящее время глагольные формы вытесняют из плана существительные. Когда какой формой плана лучше пользоваться? При составлении плана, в связи с другими работами по этому же материалу

(составлению тезисов, конспектов и т. п.), быстрее и проще пользоваться планом в форме заголовков. Если рассмотрение статьи ограничивается только составлением плана,—более подходит план в форме предложений; к статье, с резко или интересно поставленными вопросами, или к рассуждению, ораторской речи—план-вопросник. При составлении плана художественных произведений, разбираемое произведение делится на ряд картин (как в кино). Заглавия частей плана таких произведений должны быть, по возможности, образны; такой образный план уже вызывает соответствующие картины.

Конспект. Метод.

От изучения плана легко перейти к составлению конспекта. Лучший метод в этом случае—метод сравнения. Берется статья, ясная по содержанию и изложению; к ней составляется план по порядку изложения. Этот план записывается на доске (доска делится на две неровные части: меньшая—для плана, большая—для конспекта). После записи плана статья устно, очень кратко излагается по пунктам плана и выясняется различие между планом и конспектом. При сравнении записанного плана и устного конспекта, студенты убеждаются, что каждый пункт плана указывает, „о чем говорится в статье", а каждая часть конспекта передает уже содержание и отвечает на вопрос: что говорится?

Необходимо доказать студентам, что план отражает все содержание статьи, а конспект берет из статьи только все существенное, отбрасывая все второстепенные мысли. Это можно доказать следующим образом. Берется небольшая статья, в которой есть отступления от основной мысли; к ней составляются два плана: по порядку изложения и по содержанию. План по порядку изложения отражает все содержание статьи в логической последовательности, данной автором. План по содержанию, нарушая порядок изложения, выдвигая основные части на первое место и отодвигая второстепенные, тоже отражает все содержание (на это надо обратить внимание). Затем устно составляется конспект, параллельный плану по содержанию. Студенты убеждаются, что первые части плана расширены в конспекте, так как они отражают основные части статьи, а последние, отражающие второстепенные мысли, в кон-

спекте отбрасываются. Затем конспект сравнивается с планом по порядку изложения, и студенты замечают, что в конспекте пропускаются части, излагающие второстепенные мысли. После устного выяснения различия по содержанию между планом и конспектом, записывают вывод. Следует обратить внимание студентов, что план записывается в форме заголовков или кратких повествовательных и вопросительных предложений, а конспект—к р а т к а я, н о с в я з н а я передача существенной части содержания.

Затем план и конспект записываются на доске. Пункты плана, отмечающие второстепенные части статьи, в конспекте остаются незаполненными (для наглядности).

При составлении конспекта необходимо следить, чтобы учащиеся, по возможности, к р а т к о, я с н о и т о ч н о излагали содержание (лучше в форме простых предложений, но не следует требовать непременно простых предложений, чтобы не получилась резко отрывистая речь, и не была затемнена связь между частями). После записи необходимо прочитать конспект целиком, не разбивая на части, чтобы доказать, что конспект отражает все существенное содержание статьи в форме связной речи. Здесь же уместно поговорить с учащимися, как составлять конспект лекций. Надо указать, что запись во время лекции чаще всего не является ни планом, ни конспектом. Быстро схватывая слышанное, слушатель редко сможет сразу оформить е г о в связную речь, а, обыкновенно, записывает то в форме конспекта, то плана, то отрывка из речи, цитаты, то—удачное словцо и т. д. Такая запись может играть роль заметки, может пригодиться для конспекта, но не является конспектом. Только, прочитав и продумав такие записи, можно составить конспект.

Для конспектирования следует брать статьи газетные и научно-популярные; художественные произведения, мне думается, не следует конспектировать. Разрушая прекрасную форму художественного произведения, мы разрушаем и самое произведение, так как в нем содержание и форма едины. В особенности не следует брать для этой цели стихотворений: разрушая рифму, убивая ритм, мы ломаем произведение, и этим губим в студенте чувство красоты и понимание худож. произведения. Художественное произве-

дение может быть использовано для свободного изложения, характеристики и др. работ. Можно даже излагать содержание художеств. произведения кратко, но не в форме конспекта (скелета статьи), а в форме, хотя краткой, но образной передачи картин. Необходимо сказать несколько слов о заданиях по работе над конспектом.

Задания по конспектам.

В первых заданиях лучше давать составление конспекта параллельно с планом (для укрепления чисто технического навыка в различении их), а затем, при малом количестве времени, можно задавать и один конспект.

Тезисы.

Одним из наиболее важных моментов работы со студентами является выяснение понятия „тезис“ и упражнение в составлении тезисов к своим докладам и извлечения тезисов из докладов, статей и т. д. При разъяснении содержания понятия „тезис“ так же, как и при изучении конспекта, удобно итти путем сравнения.

В устной беседе на вводном занятии разбирается какая-нибудь статья, устно составляется план и конспект, затем путем беседы выделяются основные положения, которые доказываются; выясняется: что доказывается (тезис) и чем доказывается (аргументы). Выделенный тезис кратко формулируется устно; затем записывается на доске. Для наглядности при выяснении тезисов, запись можно вести следующим образом.

План	Конспект	Тезисы	Доказательства (аргументы)
(О чем говорится?)	(Что говорится?)	(Что доказывается?)	(Чем доказывается?)

В дальнейшем в такой записи нет необходимости, но на первых занятиях она хороша по своей наглядности.

Для того, чтобы приучить учащихся к более строгому логическому мышлению, следует очень внимательно следить за тем, чтобы тезисы формулировались очень кратко и сжато, но ясно и точно.

Деловые бумаги.

В программу курса русского языка входит знакомство с составлением „деловых бумаг“. Практика языковеда в школе взрослых убеждает, что боль-

шинство студентов именно с „деловыми бумагами“ и их составлением наиболее знакомо: с этим их познакомила жизнь и работа. Поэтому при прохождении приемов составления деловых бумаг удобно пользоваться чисто лабораторным методом.

Дается задание, во-первых, просмотреть образцы деловых бумаг по Устинову (или по другому аналогичному учебнику) по содержанию и форме изложения, обратить внимание на язык, знаки препинания, стиль; во-вторых, по данным образцам составить удостоверение, доверенность, отношение, коллективный договор или какую-нибудь другую „деловую бумагу“. На конференции один из студентов докладывает результаты своего исследования.

Путем беседы выясняется, что для удобства учреждения и граждан, каждая „деловая бумага“ составляется по известной форме (название учреждения, наименование подателя бумаги, краткое, ясное, точное, деловое изложение, подпись, дата года, числа, месяца, адрес подателя, печать). Рекомендуется выяснить, что язык деловых бумаг должен быть простой, ясный и деловой, но лишенный традиционно-канцелярских выражений, ставших в наше время уже архаизмами, как например: сия, нижепоименованный и др. Синтаксической формой могут быть избраны простые предложения или незапутанные сложные. Следует решительно восставать против периодической речи в деловых бумагах. Для избежания утомительного однообразия слов и выражений, здесь уместно поупражняться в подыскивании синонимических выражений. После доклада студента и беседы, выясняющей приемы составления деловых бумаг, прочитывается несколько разнообразных образцов таких бумаг. Должно обращать внимание, чтобы чтение было достаточно четкое, ясное, громкое (по мере надобности выразительное).

Отчет. От письма деловых бумаг легко перейти к отчетам. При рассмотрении отчета тоже можно итти от лабораторной проработки к конференции, особенно в старших группах.

В задании предлагается прочитать несколько образцов отчета (таковые имеются у Устинова), требуется устно разобрать эти образцы по содержанию (выяснить основные

моменты отчета), по строению, плану, стилю, языку и приемам внешнего выполнения.

На конференции один студент докладывает свои наблюдения над содержанием и планом отчетов, другой говорит о стиле, языке, синтаксическом строе и внешних приемах выполнения. Путем беседы выясняется следующее: темой для отчета может служить результат работы культурной, партийной, результат занятий в университете по тому или иному предмету; могут быть отчеты о прочитанном в книгах и газетах. Каждый отчет должен быть содержателен и давать ясное понятие о работе. Какая работа проделана? В каком масштабе? Каковы достижения? и т. д. По возможности, следует подкреплять отдельные места отчета статистическим и фактическим материалом. Отсюда вытекает и метод построения отчета: характеристика работы (ее размер, достижения), выводы и дальнейшие перспективы. Порядок частей отчета может быть различен, но, большею частью, все эти основные моменты входят в состав отчета; конечно, и здесь все зависит от характера материала. Сравнивая различные отчеты по построению, студенты убеждаются, что строить отчет можно различно. Некоторые отчеты начинаются указанием на результаты работы, затем говорят о мерах выполнения и результатах и заканчиваются снова указанием на результат работ (так построен приводимый в книге Зельцер и Введенского: „Как самому изучить русский язык“ отчет о семенной кампании). В других отчетах начинают с указания цели работ, затем переходят к характеристике работы и выяснению причин ее успеха или неудачи и, наконец, рисуют и дальнейшие перспективы.

Рассмотрев отчеты со стороны стиля и языка, студенты приходят к выводу, что краткий отчет (мы здесь не касаемся отчетов-докладов) должен отличаться ясностью, сжатостью и точностью стиля, языком деловым, но не сухим, а живым и легким, наконец, надо обратить внимание учащихся на внешние приемы выполнения отчета, необходимые для удобства пользования им. Наиболее обычный прием—каждая отдельная часть начинается с красной строки, запись плана идет параллельно с изложением (для удобства справок). Для упражнения в составлении отчета дается ряд тем. Например: 1) отчет о работе по какому-ниб. предмету уни-

верситетского курса, 2) отчет о наиболее интересных судебных процессах за определенный срок (материал газетный), 3) отчет о своей работе культурной или партийной и др.

В слабых кружках студенты знакомятся с отчетом на вводном занятии, где разбираются 1—2 образца отчета, и путем беседы выясняется содержание и форма отчета. В заданиях для слабого кружка можно сначала дать еще разбор образцов отчета, а затем уже дать составить свой отчет. Перед составлением первого своего отчета в младшем кружке необходимо рассмотреть несколько возможных планов (можно составить и один план к одному отчету); например, для отчета на тему: „Отчет о пройденном в течение первого триместра по какому-нибудь предмету“ возможен такой план: 1) цель занятий, 2) программа курса, 3) метод прохождения, 4) достижения (цифровой материал, возможный в данном случае, % успеваемости и т. п.). От отчета студенты переходят к рассмотрению протоколов.

Протокол. Изучая построение протокола в младших кружках, следует итти от разбора содержания, формы и стиля (что дается на вводном занятии) к заданию. В старших же кружках можно исходить от лабораторных занятий. Сами студенты выясняют содержание понятия „протокол“ и две его формы. Первая форма протокола краткая, деловая (слушали—постановили) удобна для справки. Она деловито излагает самую сущность заседания: поставленные вопросы (характеризующие заседание) и постановления (решения, проявление воли собрания). Другая форма протокола представляет собою изложение хода заседания, как бы отчет о заседании. Такой протокол может быть и полным и кратким. Полный протокол такого типа отражает все заседание, все разнообразие прений и стремится зафиксировать не только основные, но и характерные или интересные мнения. Он рисует развитие прений и дает ясное представление, каким путем дошли до того или иного постановления. Отчет второго вида кратко излагает содержание речей и постановления. Таким образом, вторая форма имеет целью проследить общий ход и основные идеи заседания, доклады. Эта форма (в полном и кратком виде) удобнее при письме протоколов дискуссий на разные темы, литературных и научных собраний, докладов и т. п. Здесь нужна

большая степень литературной обработки. Стиль должен быть строг, четок и ясен, но не лишен картинности и эмоциональности.

Необходимо раз'яснить студентам (особенно в младших кружках), что не следует злоупотреблять 1-й формой (слушали—постановили), как это, к сожалению, встречается в жизни (в „Известиях" за 1925 год приводился пример протокола одного собрания комсомольцев: „слушали доклад об учении Дарвина". Постановили: „признать учение Дарвина правильным").

В младших кружках необходимо обратить внимание студентов на выдержанность внешней формы протокола (заголовок, №, число и подпись присутствующих, запись ответственных лиц собрания—председателя и секретаря, запись „повестки дня"). Кроме того, надо указать, что порядок изложения протокола должен соответствовать порядку повестки дня, что обыкновенно обозначается цифрами 1,2..., в противном случае это следует оговорить в протоколе. При разборе протоколов, составленных студентами, следует требовать, чтобы язык протокола был ясен, точен, краток и прост.

В подтверждение того, что туманный язык недопустим в протоколе, можно прочитать протокол, помещенный в „Известиях" от 17/VII—25 г.

На заданиях темами могут быть протоколы собраний того или иного кружка, ячейки и т. д. Обыкновенно даже в младших кружках студенты быстро овладевают техникой составления протокола, а большинство знакомо с „протокольным делом" еще до поступления в университет. Но над стилем протоколов приходится много работать, как в младших, так и в старших кружках.

Как отчеты, так и протоколы—уже работы сложного, суммарного характера. Здесь уже используется уменье составлять план, конспект и тезис.

От составления протоколов можно перейти к работам более сложным.

Доклад.

Широкое распространение докладов в повседневной общественно-политической жизни заставляет аудиторию Свердловского ун-та уделять много внимания этому

типу работ. Для освещения любого вопроса необходимо быть с ним основательно знакомым и иметь известное развитие. Но аудитория Свердловского ун-та состоит из рабочих, взятых от станка, крестьян—от сохи, в большинстве имеющих самое элементарное образование, и подходить к составлению докладов приходится после предварительной подготовки.

По программе ун-та в первые два месяца, наряду с занятиями по грамматике, проводится ряд работ по развитию устной и письменной речи. Студенты упражняются в составлении устных и письменных рассказов о виденном и пережитом, в составлении несложных планов и конспективной (устной и письменной) передаче прочитанного по плану, приучаются находить основную мысль в прочитанном материале, находить в тексте фразы, дающие точный и сжатый ответ на поставленные в задании вопросы, отделять главное от второстепенного, выводы от иллюстраций.

Работа с устными докладами начинается на 3-м, а то и на 4-м месяце занятий, когда проводится ряд работ по составлению более сложных планов, конспектов и тезированию материала.

При слабой подготовке аудитории сразу давать самостоятельное изучение доклада в лаборатории не следует. На вводном занятии рассматривается небольшой доклад, взятый хотя бы из газет („Правда“ или др.) по очередной партийной или советской работе, или же заслушанный студентами на каком-либо заседании; получается понятие, как подходить к рассмотрению и оценке докладов. Затем, по заданию, студенты в лаборатории рассматривают ряд небольших докладов (осведомительный, деловой с практическими предложениями). Студенты знакомятся с необходимыми пособиями, как Устинов—„Техника развития устной и письменной речи“ и др. Преподаватель активен на консультации и, удовлетворяя вопросы, разрешая недоумения всякого рода, направляет студентов к углублению исследования, наблюдает, чтобы не были упущены основные стороны работы.

На коллективной проработке рассматривается исследуемый доклад со стороны содержания, оценивается освещение вопроса, полнота фактов, обращается внимание на язык доклада со стороны ясности, точности, сжатости.

Студенты обобщают наблюдения и осваиваются с моментами подготовки к докладу: 1) обдумывание доклада на основании имеющегося материала, наброска предварительного плана, 2) дальнейшее накопление материала (из книги, газеты, из жизни, из опыта), 3) обработка плана, отбор материала, оценка его с точки зрения темы, классификация—выделение основных положений, доказательств, иллюстраций, расположение материала вокруг темы, 4) пополнение новыми мыслями и фактами. После коллективного изучения доклада дается лабораторное задание—составить небольшой устный доклад. Тема доклада должна иметь жизненный интерес и практическую ценность. Работа Свердловского ун-та требует необходимой увязки работ различных дисциплин. Темы работ по русскому языку рекомендуется связывать с работами по партстроительству, экономике и истории. Интересная тема, связанная с жизнью, с злободневными вопросами, с общественно-политической работой студента, дает сознание полезности, даже необходимости составления данного доклада, что повышает сознание ответственности при выполнении работы, делает ее более вдумчивой и углубленной. Хорошо пропустить через аудиторию доклад очередного партийного дня, который студенты должны сделать на предприятиях, куда они прикреплены.

Примерно, дается составить десятиминутный устный доклад для рабочей аудитории: „необходимо повысить производительность труда". К докладу должно составить план и написать тезисы. Вопрос, в котором кровно заинтересован каждый общественный работник, тем более партиец. Материал по вопросу имеется богатый. Студенты и читали и слушали ряд докладов на эту тему. Но выполнение этого задания является большой работой. Ограничение доклада десятью минутами является трагедией для студентов. Здесь сказывается неуменье отделить главное от второстепенного, неуменье систематизировать воспринятый материал,—хочется все сказать, все мысли кажутся одинаковыми по убедительности и ценности, не скажешь—доклад обесценишь. Преподавателю на консультации приходится очень следить, чтобы работающий не соскочил с основного стержня доклада, не расплылся в детализации и иллюстрациях. Работа имеет большое значение по приучению к нахождению в материале

всего основного, отвечающего на тему, к отделению его от второстепенного. Разбираясь в материале, делая оценку мыслей, студент приучается не гнаться за большим об'емом, но углублять содержание, уметь пожертвовать второстепенным за счет существенного, до конца использовать источник, не гоняясь за красочным материалом, освещать вопрос по существу.

Увязка материала планом и составление тезисов помогает укрепиться на принятой точке зрения, обосновать ее, обратить внимание на убедительность доводов.

На итоговом занятии докладчик, перед произнесением доклада, разделив доску вертикалью, записывает по одну сторону план доклада, по другую тезисы.

Преподаватель направляет прения на обсуждение доклада со стороны содержания, выясняется достаточно ли освещен вопрос, не упущено ли что-либо существенное, как неважное и лишнее; правильно ли составлен план, последовательно ли развиты мысли, соответствует ли доклад по содержанию и об'ему тезисам. Выясняются и обсуждаются требования, которым должен удовлетворять доклад, чтобы отвечать аудитории, на которую он рассчитан (в данном случае рабочей). Преподаватель следит за правильным ведением прений, студенты должны приучаться ставить дельные вопросы по существу доклада. Если доклад с какой-либо стороны недостаточно освещается, преподаватель вопросом или репликой подталкивает студентов к высказыванию в этом направлении.

Особенно внимательно и подробно приходится останавливаться на обсуждении произнесения доклада, на выяснении недостатков со стороны языка и слога.

Обработка речи является наиболее трудной стороной работы при составлении устных и письменных докладов. Тот отпечаток, который революция наложила на разговорный и деловой язык, у малограмотной аудитории растворяется в корявой, неуклюжей и расплывчатой речи. Приходится искоренять и изменять ненужные и вредные приемы, неряшливость речи и пр. Путем примеров, поправок, удачных оборотов, заменяющих неправильности, аудитория приводится к сознанию значения правильной речи, как рабочего средства в деловой жизни, в каждом труде. Аудитория устанав-

ливает, что слово и мысль неотделимы, отсюда сознается необходимость выработать ясную и четкую речь. Следует на примерах речи самой аудитории устанавливать, как неуклюжая, вялая речь обесцвечивает и понижает силу мысли, на том же примере показать, как выигрывает мысль, получив соответствующую оболочку. Письменные доклады углубят привычку к точному, ясному изложению мыслей. Следует обратить внимание аудитории, что ясность и точность изложения не должна переходить в сухую протокольную речь. При обсуждении образцов докладов (Ленина, Троцкого и др.), определяя, чем обусловливается сжатость языка, следует обращать внимание на необходимую красочность речи, выяснять, чем достигается живость изложения. Аудитория на примерах должна видеть преимущества простой, естественной речи, такой, где все слова просты и точны, и нельзя заменить ни одного слова другим, нельзя и выбросить ни одного слова, не изменяя или не ослабляя мысли (Ленинский стиль), в то же время аудитория убеждается на примере, что сила и красота стиля не в цветистых выражениях. Переделывая расплывчатую речь докладчика, аудитория видит, как зависит сила и слабость речи от ее сжатости. Следует установить, что фразы не подбираются и не нанизываются случайно, но каждая последовательно и неизбежно вытекает одна из другой.

Настойчивую борьбу приходится вести со словами—паразитами (так сказать, значит и др.), которыми обычно пересыпана речь студента, что вызывается не только невнимательным отношением к речи, незнанием ее требований, но часто и затрудненным медленным течением мыслей человека, непривыкшего к мозговой работе. Здесь необходимо на примере показать, что одно и то же слово в одном случае является паразитом, а в другом полноценным членом мысли. На письменной речи легче отучить от употребления лишних слов, которые можно выкинуть без ущерба для мысли, легче довести до понимания, что важна логическая, а не механическая связность мысли.

Иногда возникает спор из-за слова, которое кажется очень удачным и жаль его выбросить, это дает возможность доказать, что ценность слога дороже слова. Однако, приучая студентов к сжатой, точной, краткой речи докладов, сле-

дует избегать привычки к излишней лаконичности, граничащей с сухостью и бедностью речи.

Так постепенно обрабатывается речь учащихся.

В то же время студенты приучаются делать доклады различных видов. Дается информационный доклад, инструктивный и на работе выясняется, как имеющийся материал облекать в требуемую форму. Например, предлагается приготовить устный 10-минутный инструктивный доклад рядовому партийцу на тему: „Как нужно вести работу в деревне". Здесь материал, которым располагает студент, должен быть обработан в форме сжатой, ясной инструкции, практически направляющей работу рядового партийца.

Иногда даются доклады на 15—20 минут, как доклад: „Народное хозяйство Германии до войны и условия его развития". Предложено сделать доклад в устной форме, написав к нему тезисы. Тема взята из задания по экономгеографии, таким образом, здесь связывалась работа двух дисциплин.

Приучается аудитория и к составлению докладов по нескольким определенным источникам, напр., устный доклад, связанный с очередным юбилейным днем, на тему: „Наши задачи в связи с 7-й годовщиной Красной армии". Материалом к докладу служили статьи Фрунзе, Кольцова и Петухова из газеты „Правда", № 22. Или доклад на тему: „О роли великих людей" предложено было сделать по следующим источникам: Меринг—„Открытия и изобретения"; Энгельс—„О роли великих людей"; Плеханов—„Роль великих людей" (Семковский—Марксистская хрестоматия).

По мере того, как аудитория осваивается с составлением устного доклада, углубляются и требования к нему. На лабораторном занятии студенты приучаются до конца использовать источники. Оценка доклада становится более детальной и серьезной, требования со стороны речи повышаются, прочно устанавливается зависимость между содержанием и формой доклада.

Параллельно с составлением докладов в заданиях имеет место работа по грамматике. Идет отделка речи со стороны орфографии, приучение к правильному употреблению знаков препинания. Всякая письменная работа служит материалом для усвоения орфографических навыков. На итого-

вом занятии не надо забывать обратить внимание на оценку тезисов (записанных на доске), со стороны их содержания, формы и языка.

К составлению письменных докладов студент подходит уже с известной суммой необходимых навыков. Такие работы, как письменные рассказы о виденном и пережитом, письменные отчеты и др., предшествуют работе по составлению письменных докладов, студент имеет понятие о сочинении и общих требованиях к нему. Есть уже опыт в собирании и расположении материала.

Выражение мыслей на бумаге, особенно в их последовательном развитии, является самым трудным моментом в работе студента. Преподаватель должен указывать студенту на неправильную, громоздкую, тяжелую или расплывчатую фразу, об'яснять, как ее исправить. Студент переделывает доклад, добивается правильного, ясного и сжатого выражения мысли. Размер доклада должен быть не велик. К плану пред'являются требования со стороны умелого разделения доклада на части, определения важности и последовательности частей, указывается на недопустимость отрывочности и разбросанности.

На образцах (доклады Ленина, Троцкого и др.) коллективно рассматривается путь развития мысли автора, получается знакомство с методами рассуждения. Студенты на примерах убеждаются, что при ясности и бесспорности вопроса подходит дедуктивное построение, в случае же необходимости анализировать ряд положений и сделать обобщающие выводы требуется индукция.

Каждая коллективная проработка доклада заканчивается обобщающими выводами, резюмированием. Преподаватель сначала сам делает резюме, постепенно к этому приучаются студенты.

Каждый доклад ведет за собой работу коллектива, заключающуюся в общем разрешении вопроса, в установлении путей для его проведения в жизнь; эта коллективная работа выражается в предложениях и резолюциях по докладу. Необходимо приучать студентов делать мотивированные предложения, писать резолюции. В лаборатории рассматривается ряд резолюций (газетный материал, материал с'ездов и пр.) и на коллективном занятии устанавли-

вается каким требованиям должна удовлетворять резолюция со стороны построения и языка. Затем, по докладам студенты пишут резолюции, которые и обсуждаются совместно на итоговом занятии. Например, предлагается задание: сделать устный доклад на тему: „Партия и крестьянство". К докладу написать резолюцию. Материал: речь т. Сталина и доклад т. Баумана на XIII московской партийной конференции („Правда", № 24). Тема дана в связи с очередным партийным днем, с внеуниверситетской партийной работой студента, имеет несомненный интерес, и мотивированные предложения по докладу должны быть практически ценными.

В общем студенты учитывают необходимость работы по произнесению доклада или письменному его изложению, необходимость обработки устной или письменной речи применительно к языку доклада. Приучаются правильно вести прения, а докладчик заранее предусматривает, как могут прения развернуться, вопросы и возражения, какие могут быть по докладу, как их направлять к освещению вопроса уже коллективной мозговой работой, отвечать оппонентам на самое существенное, оставляя в стороне мелочи, отдельные возражения по одному пункту, группировать и давать на них общий ответ и пр. и пр. В общем, перед студентом должен быть ясен весь путь работы по составлению и произнесению доклада.

Много настойчивости приходится проявить преподавателю, чтобы приучить студентов к умелому пользованию цифрами, диаграммами и фактическим материалом, приучить видеть в иллюстрациях только подсобный материал и связывать его с ударными пунктами доклада. На примере студенческих докладов следует показать, как умелое употребление, напр., цитат, выписок придает яркость основной мысли доклада, а перегруженность иллюстративным материалом вредит работе. Преподаватель должен следить за выработкой у студентов уменья подготовляться к докладу с наименьшей затратой времени, разбираться в материале, бегло знакомиться с одним и углубленно прорабатывать более важное.

Коллективное обсуждение доклада, освещая данный вопрос и уясняя необходимые требования при составлении доклада, приучает в то же время к критическому отноше-

нию к работе, а умело руководимая преподавателем товарищеская критика часто избавляет от самомнения и ложного самолюбия.

В задании необходимо указывать на какую аудиторию рассчитан доклад. Студенты должны усвоить, что при составлении какого бы то ни было доклада, всегда следует исходить из аудитории, для которой он предназначен. Вопрос освещать в таком уклоне, чтобы доклад имел для данной аудитории наибольшую жизненную ценность, и так изложить материал, чтобы аудитория смогла участвовать в обсуждении его.

Подготовка к докладу велась обычно индивидуально, но иногда составлялись и группки в 3—4 человека и подготовляли доклад коллективно, особенно произнесение его. Преподаватель, зная силы каждого студента, может руководить составлением таких групп.

Втягивание в коллективную работу является чрезвычайно желательным, но, к сожалению, вопрос нами недостаточно оформлен. Роль преподавателя, главным образом, заключается в умелом руководстве работой как в лаборатории, так и на коллективном занятии. Он должен придавать работе исследовательский характер, навыки по составлению докладов студенты должны получать самостоятельно. При обсуждении доклада преподаватель обращает внимание на стороны, вызывающие сомнения или упущенные в обсуждении, и заставляет высказываться всех членов аудитории, наталкивает вопросами на общие выводы. Много значит умелая постановка вопросов, которые должны развивать инициативу студента.

Ораторская речь.

Жизнь настолько втягивает массы во все вопросы текущего дня, общественные и политические, что любому гражданину республики, независимо от его положения и развития, приходится подчас быть оратором. Если не случится выступить перед большим собранием, то стремительный размах общественно-политической жизни заставляет каждого что-либо обсуждать, раз'яснять, доказывать отдельным лицам, группе лиц или собранию. Сознание силы живого слова имеется в любой аудитории, это сознание углубляется, когда студенты видят на практике, как лабораторная и коллективная работа раз'ясняется, благодаря

живому слову, побуждающему к дальнейшей работе. Признав, что живое слово сильнее печатного, студенты убеждаются, что сила его прежде всего зависит от умелого его употребления. Сознание необходимости уметь владеть речью, знать приемы ораторского искусства у аудитории налицо, и к анализу ораторского выступления она приступает с большим интересом.

Выяснение принципов ораторской речи, ее характера, цели и средств ведется тем же исследовательским путем. Но, как обычно при всяком сложном виде работы, на вводном занятии производится примерное наблюдение какого-либо образца, ораторской речи, выясняется основной элемент речи, ее тип, цель, путь развития мыслей, очень подробно наблюдаются язык и стиль.

На лабораторном занятии, студенты самостоятельно рассматривают предложенные в задании образцы речей. Читают рекомендованные пособия по анализу ораторской речи (Устинов и др.).

Преподаватель-консультант следит за развитием работы студента, направляя его внимание на недостаточно углубленные или упущенные стороны исследования.

Подробно изучая образцы речей, студент подводится к установлению общих требований к ораторской речи, к усвоению ее основных приемов. Это закрепляется чтением статей по анализу ораторской речи.

На итоговом занятии делается подробный анализ образца, и аудитория, поправляя, дополняя и углубляя наблюдения друг друга, оформляет свою исследовательскую работу.

Работа оживляется приемом сопоставления речей, например, задание предлагает проанализировать речь Ленина на VIII с'езде партии и речь Троцкого 18 октября 1905 г. Студенты наблюдают основной элемент каждой речи, их различный характер, путь развития мыслей, язык и слог. На итоговом занятии подробный разбор и сравнение речей заключается общими выводами о характере, видах и требованиях со стороны ораторской речи. Так, усваивается, что основным элементом каждой речи является ее убедительность, независимо от характера речи—логического или эмоционального. Здесь преподаватель подчеркивает, что убедительность и ценность речи зависит от ее связи с

жизнью общества и вне этой связи с мыслями, чувствами и интересами коллектива не может и не должно быть ораторских выступлений, иначе они будут мертвыми и бесплодными. Таким образом, устанавливается необходимость всегда учитывать аудиторию, ее состав, цель собрания, как основное условие убедить слушателей и привести их к мыслям, взглядам и чувствам оратора.

Сопоставляя, напр., указанные речи Ленина и Троцкого, студенты устанавливают, что в зависимости от своего основного характера речь или создает активное настроение слушателей, основанное на известном под'еме чувств,—тогда в ней преобладает чувство—эмоциональная окраска; или же речь заставляет слушателей активно мыслить, и тогда в ней преобладают логические выводы, доказательства, элемент рассуждения.

Оформляя разницу между деловой и эмоциональной речью, следует указать, что эмоциональная, художественная по внешности речь—по существу является деловой.

На ряде разобранных образцов речей студенты видят, что в одном случае оратор путем неумолимых логических доводов и доказательств, преломляя взгляды и убеждения слушателей чрез призму своего миросозерцания, приводит их к определенным практическим решениям, и в другом случае, создавая сильный под'ем чувств, основываясь также на доводах разума и логики, оратор создает напряженное настроение к действию.

Следует обратить внимание аудитории на значение тона речи. Речь Ленина дает прекрасный образец, как товарищеский тон, создающий атмосферу общей дружеской работы, совместных усилий разобраться в положении, помогает найти правильный путь для общей работы, и отсюда следует сделать ясным, как формальный чиновнический тон сделал бы речь скучной, мертвой и создал бы безразличное отношение, губительное для дела.

Также, оценивая нервный под'ем, горячее чувство речи Троцкого, подчеркивается, что эмоциональная речь дает не минутное впечатление, а прочное настроение. Здесь следует указать, что излишний пафос и искусственный под'ем сделают речь только смешной или вызовут бестолковую го-

рячку, и никакая аудитория не выдержит слишком долго под'ема речи, ее напряженного тона.

Следует особенно углубить наблюдения над языком и стилем деловой и эмоциональной речи. Наблюдая деловую речь (напр., речь Ленина), студенты убеждаются, что ее язык близок к языку докладов. Они видят на примере, что логические выводы, рассуждения требуют настолько точного языка, что каждое изменение и колебание мысли потребует и изменения слов и их расположения. Особенно отмечается, что деловую речь нельзя назвать бедной и неубедительной, несмотря на зачастую отсутствующий красочный элемент, ее сила—в силе логики и фактов. Анализируя речь, студенты воспринимают, как осмысленность деловой речи углубляется логической связанностью и последовательностью ее частей. Следует обратить внимание, что деловая речь не должна быть скучной и монотонной, разбираемый образец показывает, что в ней есть повышения и понижения, ее тон спокойный, но не однообразный, при произнесении оттеняется удовлетворение, убежденность, ирония и пр. При наблюдении эмоциональной ораторской речи (речь Троцкого и др.) устанавливается, как ее отличительный признак, картинность ее языка. Наблюдается, как образы и обороты речи выдвигают основную идею речи, сосредоточивают внимание и переживания аудитории на этой идее, обостряют ее, таким образом, устанавливается, что художественный момент здесь служит подсобным средством.

На ленинской речи студенты отмечают ее простоту, делающую ее доступной каждой аудитории. Они видят, что убедительность речи не проигрывает от отсутствия иностранных слов и украшающих оборотов, самая простота ее больше говорит уму и сердцу слушателей. В то же время следует оценить значение образного языка в эмоциональной речи, умелое употребление его приемов и оборотов, значение иронии, юмора, драматического элемента и пр. (см. ст. о стилистике).

Сделанные наблюдения над значением приемов и музыкальности речи, повышающих ее убедительность и силу, закрепляются анализом речи, напр., Брута и Марка-Антония (Шекспир, Юлий Цезарь).

Попутно обращается внимание, как много значит при произнесении речи интонация, манера говорить, характер голоса, его повышения и понижения, паузы и пр. Указывается, как в деловой речи все эти средства помогают работе логического мышления аудитории, помогают взвешивать факты и цифры, приходить к определенным выводам, а в эмоциональной речи окрашивать, быть может, те же факты и цифры определенным чувством, но во всяком случае средства речи должны соответствовать ее теме.

Для того, чтобы учесть должным образом значение внешних приемов, от которых в огромной степени зависит успешность речи, задание предлагает студентам прочесть ст. Луначарского—„В. И. Ленин", Осинского—„Ленин" (рис. пером), Троцкого—„Ленин на трибуне" (Марксистская хрестоматия Семковского) и сделать соответствующие выводы.

На итоговом занятии еще раз устанавливается, что произнесение речи является трудной работой, в которой участвует не только работа мозга, но и весь организм, и оратор должен знать не только законы развития мысли, но и законы механизма речи, чтобы выработать надлежащую звучность, отчетливость, даже музыкальность речи. Студентам рекомендуются занятия в специальных кружках по ораторскому красноречию.

Выяснив значение внешних средств, как мимика, жесты, позы и пр., влияющих известным образом на аудиторию, необходимо указать, что они должны соответствовать состоянию и настроению оратора, содержанию речи, а не быть искусственно придуманными и заученными, что только расхолодит аудиторию и самую речь сделает натянутой и, быть может, смешной. По разобранным статьям („Ленин на трибуне" и др.), студенты определяют значение мимики и телодвижений и для деловой речи, где жест меньше значит, чем в эмоциональной речи, однако, и тут он помогает аудитории, как бы облегчает работу мышления.

Преподаватель напоминает о речах на незнакомом языке, которые каждому из студентов доводилось слышать, и сущность этих речей они зачастую понимали благодаря жестам, мимике и интонации оратора.

И тут же следует указать на необходимость следить за собой, не допуская излишних гримас лица, не соответ-

ствующих содержанию речи, или тупой неподвижности лица, способной убить и сильные места речи.

Также необходимо указать и на вред актерничанья и особенно ложного пафоса, который никогда не делает речь убедительнее и только отвлекает внимание аудитории от основной мысли речи и от доводов оратора.

Преподаватель задерживает внимание аудитории на выяснении требований ораторского такта, необходимости толкового и спокойного разъяснения неправильно понятой мысли, нападать в меру, стараться выработать уменье бить противника его же оружием, обращая против него же его слабые и ошибочные доводы, ставя основным условием всегда быть самим собой, просто излагать и доказывать только то, что сам считаешь верным, а каждая фальшивая нота погубит успех речи. Наблюдения и выводы убеждают аудиторию в необходимости серьезной работы по подготовке речи, начиная от знакомства с предметом речи до примерного ее произнесения.

Устанавливаются три момента подготовки: 1) обдумывание речи, 2) краткий конспект, 3) произнесение. Оценивается значение удачного вступления, останавливающего внимание слушателей на основной мысли речи, а также значение заключения—успех речи зависит от удачного конца, а, главное, от состояния самого оратора, которое всегда передается аудитории, поэтому уверенность, бодрость, сознание своей силы и средств являются необходимым условием успеха речи.

Приблизительно такого рода работой приходится ограничиваться на занятиях по анализу ораторского выступления, а углубить ее рекомендуется студентам в специальных кружках по ораторскому красноречию.

Работа с газетой. Газетный материал используется на занятиях все время при составлении планов, конспектов, тезирования материала; учащиеся делают сводки по газетным отделам за определенное время, отчеты и пр. Но к работе по составлению статей в газету они приступают уже по овладении многими навыками устной и письменной речи, приблизительно на пятом месяце занятий.

На общем занятии, оформляя значение газеты, как могучего средства об'единения людей, полезно напомнить

аудитории резолюцию о печати XIII с'езда партии, которая говорит об огромном значении газеты от партийной до стенной, как орудия социальной связи и борьбы. „Не должно быть ни одного рабочего, работницы и красноармейца, не читающего газеты". ...„Не менее одной газеты на десять крестьянских дворов".

Газета не только воспитывает политически, она освещает все стороны жизни внутренней и внешней, как Советской Республики, так и всех стран земного шара. Отсюда выводится необходимость серьезнейшим образом разбираться в газете, уметь читать ее и быть ее сотрудником, писать в ней.

Дальше рассматривается номер какой-либо газеты, лучше одной из тех, которую аудитория привыкла читать. Работа начинается с об'яснения названия газеты, аудитория убеждается, что оно вскрывает сущность газеты, ее лицо. Иногда по названию можно определить какие задачи газета себе намечает, о чем, в каком направлении и в чьих интересах она будет писать.

Установив, чьим органом является газета, аудитория читает и раз'ясняет лозунг, при этом обращается внимание на отличительные черты каждого лозунга, — краткость, ясность, убедительность, с которыми лозунг запечатлевает определенную идею в сознании читателя. Отсюда отмечается, что длиннота и неясность содержания будут основными недостатками лозунга.

Затем идет ознакомление с отделами газеты. Аудитория убеждается, что весь материал газеты распределен по известному плану. Обращается внимание на роль и значение заголовков отделов, дается их раз'яснение. Характерные особенности и требования, которым должны удовлетворять статьи различных отделов (передовица, 2-я статья, сообщения и пр.), пока отмечаются бегло и общо, их детальное наблюдение будет иметь место при переходе к составлению газетных статей. Однако, основные черты и требования следует отмечать. Например, при рассмотрении хотя бы отдела телеграмм, отмечается, что телеграммы должны носить осведомительный характер, сообщать только о выдающихся и интересных фактах, при чем необходимо обработать теле-

грамму так, чтобы фактический материал был связан с тем, что сообщалось ранее. Читатель должен улавливать связь событий. Изложена телеграмма должна быть понятно для широкого читателя. Заголовок должен вскрывать сущность ее содержания. В изложении важнейших событий, устанавливающем их определенную связь и заключается культурно-воспитательное значение этого отдела газеты.

Отмечается крайнее разнообразие газетного материала, тесно связанного с жизнью и в оживленном изложении передающего все злобы и местного и мирового дня. Это разнообразие материала рассчитано на то, чтобы удовлетворять запросы и интересы возможно большего числа читателей. Втягивая читателя в общественную жизнь, газета отвечает запросам и отдельного лица. Читать ее можно не всю, выбирая нужный и интересующий материал.

Вопросы о чем и как писать в газету разрешаются изучением газетных отделов. Работа может начаться с наблюдения газетных корреспонденций. Рассматриваются сообщения различного характера, о состоянии отдельных отраслей промышленности, о достижениях на фабриках и заводах, корреспонденции бытового характера, судебная хроника и пр. Все время подчеркиваются основные требования от заметок того или иного характера. Рассматривая, например, осведомительную заметку, необходимо подчеркнуть, что информация имеет большое значение, ее следует хорошо поставить, правильно и толково излагая факты, так, чтобы читатель сам сделал необходимые выводы, поучительный тон и нравоучительные выводы автора излишни.

Отмечая большое значение сообщений обличительного характера, помогающих устранению недостатков, раскрывающих преступления лиц и учреждений, ведущих борьбу с темными сторонами, как дикость, пьянство и пр., следует указать, что юмор, осмеивание являются их орудием, но ругань недопустима так же, как искажение и преувеличение фактов.

Изучение бытовых заметок убеждает, что недостаточно указать на темные явления, надо наметить выход из положения, указать новые пути. Следует отметить, что заметки по быту требуют известных приемов литературного изло-

жения, нельзя обойтись одним описанием при изложении живых лиц и пр. Судебные процессы следует умело освещать, вскрывая психологическую, бытовую и социальную сторону так, чтобы читатель сам приходил к определенным мыслям и выводам, автор заметки не должен пускаться в рассуждения и повторять общие места.

Корреспонденции по вопросам производства должны не только вскрывать недостатки, но и указывать на достижения, чтобы эти достижения вводились и на других фабриках и заводах. А вскрывая недостатки, следует указывать их причины и путь к исправлению их. Содержание этих заметок деловое и подтверждается фактами и цифрами так, чтобы наверняка достигать цели. Производственные заметки должны быть интересными для рабочих, поэтому сухое изложение здесь недопустимо и следует освещать положение, сближая его с жизнью рабочих. Прикрепление студентов к предприятию (внеуниверс. работа) дает им возможность быть в курсе дел на предприятии и всегда находить темы для корреспонденций.

Студенты убеждаются, что определенной формы газетных корреспонденций нет, чрезвычайное разнообразие материала указывает, что по шаблону их нельзя писать, в каждой отдельной заметке—другая манера, другой подход. А тем бесконечное множество, и каждый день жизнью выдвигаются все новые и новые темы.

Из наблюдений аудитория выводит ряд требований, которым должна удовлетворять каждая газетная корреспонденция. Основным требованием газетного сообщения является его общественная полезность. Оно должно быть злободневным, своевременно отзываться на события текущего дня и давать толчок какой-нибудь общественной работе, непременно приводить к определенному практическому результату.

Фактический материал берется из жизни, достоверность его требует тщательной проверки.

Краткость является необходимым условием сообщения, поэтому следует произвести известный отбор фактического материала и сообщать только существенные факты, подробности приводятся самые необходимые. Однако, в то же время

факты освещаются полно и ясно и даются так, чтобы из них вытекали необходимые выводы, этим выполняется следующее требование корреспонденции—ее содержательность.

Корреспонденция не должна быть серой, однотонной, следует дать яркую картинку, оживляя изложение меткими выражениями, удачно приведенными пословицами, окрашивая юмором, комизмом.

При этом излагать следует возможно проще и понятнее, по возможности короткими предложениями.

Язык корреспонденций не книжный, но практический, разговорный, сжатый, меткий, выразительный. Следует обратить внимание на недопустимость сокращений, которые зачастую непонятны широкому читателю, раздражают его и отталкивают от чтения заметки.

Обращается внимание на об'ективный, большей частью, характер заметок.

Особенно следует подумать о заголовке корреспонденции, он должен быть ярким, должен привлекать внимание читателя. Часто случается, что из-за невыразительного заголовка не читается и самая корреспонденция. Двумя, тремя словами заголовок должен выразить сущность содержания сообщения.

В заключение устанавливается, что корреспонденция должна быть подходящей для газеты, пишется ли она в „Правду", в „Рабочую газету", в „стенную" и т. д. Попутно обращается внимание на характерные черты стенной газеты, как возможно полное отражение местной жизни с ее достижениями и недостатками, освещение общегосударственных вопросов в связи с положением местных дел и пр.

Когда коллективно оформлено наблюдение над корреспонденцией, выявлены ее признаки и требования, задание предлагает написать небольшую газетную корреспонденцию, напр.: „написать корреспонденцию в стенную газету о достижениях и недостатках в какой-нибудь области университетской жизни". Темы должны быть разнообразными, касаться быта, учебы, различных сторон вообще университетской жизни. Наиболее типичные сообщения, по выбору преподавателя, обсуждаются коллективно и выправляются

применительно к установленным требованиям от корреспонденции.

Дальше идет работа по наблюдению над небольшими статьями несложного содержания. Преподаватель подбирает ряд статей, освещающих промышленную или с.-хозяйственную жизнь или какое-нибудь наиболее выдающееся событие внутренней или внешней жизни, состояние отдельных отраслей промышленности, статью, освещающую империалистическую политику и пр., лишь бы она не была трудной для аудитории. Подводя итоги индивидуальных и коллективных наблюдений, аудитория видит, что газетная статья более сложный вид работы, чем газетное сообщение.

Она отличается строго логическим построением, последовательным развитием темы и не допускает отклонений от основной оси. Основным моментом изложения является рассуждение с доказательствами и обобщающими выводами. Цифровой и иллюстративный материал, которого почти не встречается в сообщениях, здесь занимает большое место и часто сопровождается выписками, цитатами, ссылками и пр. Содержанием статьи служат более важные факты общественной жизни. Здесь можно напомнить аудитории совет Ленина не допускать в своих статьях политической трескотни и ненужных рассуждений по поводу мелких и неинтересных фактов, а присматриваться и давать оценку тому новому, что пролетариат вносит в строительство жизни (т. XV). Они должны освещать всевозможные вопросы от статей о праздновании дней революционных событий, вопросов партийной, профессиональной и хозяйственной жизни до принципиальных теоретических статей и докладов, до больших статей на политические темы.

Изложение сохраняет ясность и простоту. Наблюдения устанавливают, что язык статей, оставаясь живым и разговорным, богаче языка сообщений, в нем, в зависимости от содержания, встречается и красочный элемент и эмоциональный. Предложения более длинные и более сложные.

Оформив наблюдения, студенты переходят к самостоятельному составлению статей. Сначала задание предлагает написать статью, пользуясь определенными образцами, в дальнейшем пишутся статьи уже без указания образцов.

Примеры заданий:

Тема	Материал	Форма проработки	Срок выполнения в часах
Статья в газету.	„Правда“ от 29 февраля 1925 г., ст. Уншлихт.— „Красная армия—авангард вооруженных сил мировой революции“. Подвойский.—„Как начали ее организовывать“.	Написать статью в „Рабочую газету“ на тему: „Ленин и Красная армия“.	2 ч.
Статья в газету.	Летняя практика студента. Директивы партии. Газетные статьи.	Написать статью в газету на тему: „Как нужно организовать летнюю работу студента (опыт и его итоги)“.	2 ч.

Полезно дать такую работу:

Тема	Материал	Форма проработки	Время выполнения в часах
Статья в газету.	Ст. „Больше внимания производственным совещаниям“.— „Правда“ от 18 сентября 1925 г.	Проследив ход мыслей и написав план, охарактеризуйте (письменно) статью в газету со стороны построения и формы изложения.	1½ ч.

Для лабораторного и коллективного наблюдения передовиц преподаватель подбирает подходящие статьи различного содержания. Коллектив в результате наблюдений заключает, что темой передовых статей служит, большей частью, очередной ударный вопрос текущего мирового или внутреннего дня или же они посвящаются какому-либо дню, имеющему историческое значение, как день Октябрьской Революции, Первое Мая, Парижская Коммуна и пр.

В зависимости от этого характер статьи будет строго деловой или в нее вводится эмоциональный элемент в большей или меньшей степени, и тогда обычно ясный и точный язык статьи становится образным. Отмечается необходимость особой выдержанности, серьезности и последовательности развития основной мысли статьи, обращается внимание, что

передовица выявляет сущность содержания номера газеты, обобщает и истолковывает тот материал, который помещается в других отделах газеты (важнейшие известия).

Попутно рассматриваются и передовицы стенной газеты, где в сжатой форме также отражаются очередные ударные вопросы общественно-политического дня, юбилейные дни, даются раз'яснения различных мероприятий Советской власти и пр., но все вопросы связываются с местной жизнью. Напр., статья по поводу дня Октябрьской Революции или Первомайского дня, осветив в общем историю дня, говорит о событиях и фактах из жизни фабрики или завода, связанных с этим днем и т. п.

Затем даются темы для самостоятельного составления передовиц сначала в стенную, потом в „Рабочую" или „Крестьянскую" газеты.

При изучении фельетона преподаватель подбирает подходящую фельетонную статью и предлагает аудитории установить основные отличия ее от передовой статьи в самом построении, в развертывании темы, в подходе к ней, в изложении, языке и слоге. Затем берется публицистический фельетон и с ним проделывается та же работа. Аудитория видит, что темами фельетонов служат вопросы общественно-политической жизни, литературные и научные обзоры, новости техники и пр. Обрабатывается в них тот же жизненный и злободневный материал, но дается он в особо бойком и живом изложении, отличается литературным языком и литературной формой, б. ч., живого и легкого рассказа. Фельетонные статьи часто требуют умелого употребления цитат и выдержек. Тон фельетона более живой, менее деловой и серьезный, чем в передовице.

Затем рассматриваются образцы маленького фельетона, указывается на значение злободневной сатиры в газете, на необходимую художественность изложения, место юмора, комизма и пр.

Хорошо также разобрать и образец маленького фельетона в стихах.

В общем отмечается особая легкость и занимательность каждого фельетона, его форма живого рассказа, яркий юмор, комизм, захватывающий читателя, гинерболизация, свойственная фельетону, бойкий эмоциональный и красочный язык.

После подробного изучения задание предлагает студентам написать фельетон, преподаватель подбирает подходящие темы.

Занятия ведутся обычным путем: образец типичной статьи разбирается коллективно, в лаборатории делается самостоятельное исследование статьи того же типа. На следующем коллективном занятии делаются обобщающие выводы. Затем пишутся самостоятельно статьи на заданные темы, и наиболее типичные работы (из лучших, средних и слабых) коллективно обсуждаются со стороны выработанных требований.

Е. НИКОЛЬСКАЯ

Орфография.

Борьба с неправильными навыками.

Наиболее трудна в школе взрослых работа над правописанием. В большинстве случаев учащиеся приходят с прочно укоренившимися, но неправильными навыками в области орфографии. Если многих студентов приходится „учить“ разбираться в построении сочинения, строе речи и пр., то в области правописания (как и чтения) их нужно „переучивать“, нужно взрослому человеку помочь забыть то, что он считал „знанием“ по орфографии, раз'яснить истинные законы правописания и дать достаточное количество практических навыков. Для этого необходимо работать не только во всеоружии знания методов, по хорошо разработанной программе, но для осознания проходимого, приобретения прочных технических навыков и их закрепления, требуется достаточное количество времени, неизбежна повторяемость упражнений и медленная проработка орфографического материала.

Обыкновенно, вновь поступающие читают, как пишется и стремятся писать, как говорят. Чтобы не получалось неуместного, в таком случае, „фонетического“ письма, необходимо с первых же дней раз'яснить учащимся, насколько различны законы орфографии и орфоэпии, как коварно иногда орфоэпия подводит орфографию и обратно.

С первых же дней занятий следует раз'яснить студентам, как важно приобретение и накопление правильных навыков (безошибочное письмо) и как вредно писать с ошибками, т. е. приобретать и накоплять неправильные навыки. Надо познакомить учащихся с процессом приобретения орфографических навыков и указать на важное значение в этом процессе развития всех видов памяти, а в особенности, зрительной и моторной. Путем беседы студенты

убеждаются в необходимости получать сразу правильные образы слов (и зрительные и моторные). Им усиленно рекомендуется придерживаться лозунга: „Ни одной ошибки для руки и глаза". Преподаватель должен стремиться, чтобы все студенты прониклись сознанием важности этого лозунга. Можно доказать учащимся, что придерживаться этого лозунга не только желательно, возможно, но и необходимо, что принятый в университете Далтон-план дает к выполнению этого основного требования широкие возможности, так как во время занятий всегда можно прибегать к помощи преподавателя (своего или дежурного в кабинете) или пользоваться орфографическим словарем.

На первых порах работа по усвоению орфографических законов (особенно в младших кружках) и скучная и трудная. Но „терпенье и труд—все перетрут", перетрут даже многолетние навыки безграмотного письма.

Борьба с остатками старого правописания.

Другая трудность, с которой приходится считаться в наши дни—это смешение старого и нового правописания (окончание прилагательных мн. ч. имен. пад. ыя, ия вместо ые, ие; аго, яго—вместо ого, его в родит. пад. един. числа; полнейшее отсутствие ь, который иногда безжалостно изгоняется вместе с ъ). С этими остатками старого правописания тем более трудно бороться, что большинство книг, которыми пользуются студенты, написано по старому правописанию и, при усвоении законов новой орфографии, рука должна спорить с глазом.

Для более быстрого и прочного овладения законами орфографии и пунктуации, следует учащимся для всякого вида работ давать книги по новому правописанию.

Для этой же цели следует с первых же занятий приучать студента пользоваться орфографическим словарем и разного рода справочниками и таблицами по орфографии и пунктуации (в кабинете должно быть достаточное количество разных справочников, а орфографические словарики следует раздать всем студентам).

Орфографический словарь и работа с ним.

Учащиеся, незнакомые с орфографическим словарем, пользуются им на первых порах весьма неохотно (бывали случаи, когда словарик благополучно лежал в кармане студента целый год, а студент писал с ошибками). Поэтому следует ознакомить уча-

щихся с расположением слов в орфографическом словаре и с приемами работы по словарю. Можно показать учащемуся, что при отыскивании нужных слов „мелькает“ и чисто механически воспринимается (зрительной памятью) целый ряд и других слов. В целях усвоения правописания орфографическим словарем приходится пользоваться при самых разнообразных занятиях по языку: 1) во время работ по развитию устной и письменной речи; 2) при выполнении упражнений по грамматике и др. Орфографический словарик—верный спутник студента на всех занятиях по всем предметам, так как грамотность приобретается не только на уроках русского языка.

Толковые словари.

Для усвоения орфографии и осмысливания иностранных слов, хорошо бы снабдить студента и толковым словарем, небольшим по размеру. Это особенно важно в наше время, так как и разговорная и книжная речь изобилует варваризмами, и часто неправильное понимание иностранного слова затрудняет понимание текста газеты, книги или речи оратора, докладчика.

Значение орфографических и толковых словарей.

И орфографические и толковые словари имеют важное значение в общей системе образования. Они развивают у учащегося самодеятельность, дают зрительные образы, орфографически правильные, развивают любознательность студента к вопросам орфографии, языка и семасиологии (толковые словари). Например, в 1924/25 уч. году студент в кабинете русского языка писал отчет о посевной кампании, проведенной им в своем районе. Затрудняясь правописанием слова кампания (о или а), он обратился к орфографическому словарю и получил справку о правописании и значении слов компания (общество) и кампания (поход). Студент остался очень доволен и подозвал преподавателя лишь затем, чтобы с удовольствием рассказать о своей справке.

Наглядные стенные таблицы.

Такое же значение наглядных орфографических справочников и возбудителей научного интереса к законам языка имеют наглядные орфографические таблицы, целесообразно составленные и хорошо выполненные.*) Таковы: 1) таблицы склонений с выделенными флек-

*) Таблицы должны быть раскрашенные, иначе они теряют в наглядности (в крайнем случае другим шрифтом выделены нужные части). Об'яснения и правила на них должны быть изложены языком кратким и точным.

сиями, помогающие запомнить флексии отдельных падежей и особенности склонения, 2) сравнительные таблицы склонений и спряжений, 3) таблицы с выделенными словообразовательными частицами (приставками и суффиксами) и др. Также возможны наглядные таблицы для усвоения законов пунктуации.

Надо заметить, что орфографические словари и таблицы действуют также механически, силой повторяемости, даже навязчивости зрительных образов.

Учебные пособия. Для усвоения орфографии важное значение имеют учебные пособия. Из имеющихся у нас пособий не можем указать какое-нибудь одно, особенно хорошее. Каждое из них имеет свои плюсы и минусы.

У нас имеется книжка Петрова—„Русский язык“ (Опыт практического учебника русской грамматики: Часть I—„Этимология в образцах“. Часть II —„Синтаксис в образцах“. Изд. Госиздата 1922 г.).

Хотя образцы и примеры Петров взял из произведений наших классиков, дающих образцы языка, стиля и синтаксического строя, но эти примеры так отрывочны, кратки, так мало в них цельности мысли или образа, что гибнет не только влияние образцового языка, но порой даже не ясен и синтаксический строй. Кроме того, примеры взяты из произведений, понятных и интересных детям и часто скучных для взрослых. Язык самого учебника местами труден и сух. Правила правописания слишком раздроблены, слишком подробно изложены, что затрудняет запоминание. Учебники Петрова и предназначены для школы детской; понятно, что он не подходит к школе взрослых, и им приходится пользоваться только по необходимости.

Учебник Шапиро. Недавно вышел новый учебник, предназначенный специально для школ взрослых: Шапиро—„Русский язык“ (учебник по грамматике, правописанию и развитию техники речи для рабочих факультетов, военных школ и школ взрослых повышенного типа. Изд. Раб. Прос., М. 1925 г.).

В книге Шапиро много материала и для наблюдений и для упражнений (я бы даже сказала—слишком много), хорошо, наглядно проведен метод сравнения различных форм.

Материал, более или менее, близок взрослым учащимся. Это, в большинстве случаев, образцы обыденной разговорной речи, пословицы, поговорки, отрывки из произведений классиков и вождей революции. Но этот материал часто, как это мы встречаем и у Петрова, выхвачен из текста неудачно, и этим затрудняется работа. В книге мы находим невероятное количество „правил", хотя автор и предупреждает, что не следует преувеличивать значение „правил". Просмотрев эти правила, видим, что учащемуся ими не овладеть не только в 2, но и в 3—4 года. Изложена она языком трудным, с ненужными длиннотами.

Методы усвоения и овладения законами орфографии.

Работа студента по орфографии разбивается на 2 момента: 1) понять закон орфографии и 2) усвоить его, т. е. сделать его своим, овладеть им.

Для выяснения законов правописания правильные, теперь общепринятые пути: наблюдение, сравнение и обобщение. Работа преподавателя заключается в подборе материала, удобного для наблюдения и такой его планировке, чтобы учащийся мог самостоятельно сделать правильный вывод (здесь важную роль могут сыграть хорошо составленные таблицы по правописанию). Путем наблюдения и сравнения студенты выясняют закон правописания и выводят правило. Сначала каждый формулирует его по своему, а затем выбирается наиболее сжатая и точная формулировка. Для усвоения добытого таким путем знания по орфографии дается ряд разнообразных упражнений.

Какой же наиболее верный способ для быстрейшего и полного овладения орфографией? Здесь, как нигде, необходим упорный систематический труд. Студенты, умеющие выделять на упражнения по орфографии, как на гимнастику (непременно ежедневно) хотя по 10—15 минут, безусловно, быстрее справятся с ошибками, чем их товарищи, занимающиеся то по 1—2 часа в день, то забрасывающие совсем занятия правописанием. В борьбе с безграмотностью хороша педантичность.

Виды упражнений. Списывание.

Переходя к вопросу о различных, употребляющихся до настоящего времени, приемах обучения орфографии, я коснусь списывания, диктанта в различных его видах, занятий правописанием при работах

по развитию устной и письменной речи. Списывание, несомненно, играет большую роль при обучении орфографии. По мнению специалистов-методологов, опирающихся на данные экспериментальной педагогики, списывание является самым лучшим упражнением по орфографии.

Есть 2 вида списывания: механическое и сознательное. Механическое списывание текста, хотя дает чисто пассивные навыки глазу и руке (мы знаем, что учащихся, чисто механически списывавших в канцеляриях, легче обучить правописанию), но не сможет дать сознательных навыков.

Такое списывание проф. Мейман определяет, как „смотрение, поддерживаемое движениями письма“ (Мейман, т. III, стр. 157).

Сознательное же списывание имеет огромное значение. У того же Меймана находим следующее определение сознательного списывания: „Наилучшим орфографическим методом должен быть следующий: видение слова с анализирующим списыванием, во вторую очередь поддерживаемое анализирующим произнесением“. Как же заниматься таким „сознательным“ списыванием?

Что списывать?

Прежде всего остановимся на вопросе: что списывать? Годятся ли упражнения в грамматиках? сборники систематических диктантов? статьи в хрестоматиях? Я думаю: для школ взрослых пока нет ни подходящего учебника грамматики, ни сборника статей для списывания, ни хрестоматии, по которым можно было бы провести систематические занятия по орфографии. Все такие книги еще ждут своих составителей! Имеющиеся на книжном рынке учебники и хрестоматии или очень устарели по материалу, или составлены соответственно правилам старого правописания, или приспособлены для детской школы, и ими приходится пользоваться только в крайнем случае, за отсутствием подходящей книги. В данном случае преподавателю приходится проделать большую работу—подбирать отрывки или статьи из газет, журналов, научно-популярных книг и художественные произведения.

При чем следует брать или небольшую статью или цельный отрывок, так как и при обучении орфографии не следует упускать из виду задач общего развития (это хорошо вы-

ражает лозунг: „Ни одного слова ни для письма, ни для чтения без живой творческой мысли“).

Хорошо сначала прочитать всю статью целиком: в таком случае остается цельное впечатление от содержания, стиля и грамматического строя речи. Списывать надо по синтаксическим целым, предварительно об'яснив или продумав наиболее трудные места. Надо стараться держать в памяти всю фразу, но книгу не закрывать, чтобы можно было ежеминутно справиться.

Если списывание имеет целью усвоение знаков препинания, то в синтаксическом целом (фразе) следует выделить сначала основную мысль, затем второстепенные и заметить, какими знаками отмечено то и другое.

При малом количестве времени можно об'яснять 1—2 фразы, остальное медленно списывать без предварительного разбора.

Списывание с об'яснением или сознательное имеет большое значение, так как дает ряд зрительных орфографических образов и таким путем способствует развитию зрительной памяти, а самый процесс письма развивает и мускульную память. При Далтон-плане учащимся только об'ясняется значение такого упражнения и ход занятий (в очень слабых кружках на вводном занятии прорабатывается несколько строчек задания), самое же упражнение всецело проводится на лабораторных занятиях. Лучше давать, согласно принципам Лая, списывать с рукописного шрифта, чем с печатного, если, конечно, к этому есть возможность.

Итак, списывание есть основное и наиболее целесообразное упражнение при изучении орфографии.

Проверочный диктант.

Но кроме списывания, есть ряд других упражнений. Остановимся сначала на разборе различных видов диктанта: проверочного, предупредительного, свободного, творческого и самодиктования.

В новой методической литературе безжалостно, но справедливо бичуется так называемый „проверочный диктант“. Наиболее остроумная критика его принадлежит перу В. П. Шереметьевского: „Опыт методики русского языка“. У учащихся при „проверочном диктанте“ нет цельности восприятия текста, вследствие чего теряется смысл, коверкаются отдельные слова. „Проверочный диктант“ имеет

целью проверять знания, но применялся не только при проверке, но и при обучении. Основанный исключительно на слуховой памяти, он не давал зрительных образов, прививал орфоэпические навыки в орфографии, часто не давал правильных рукодвигательных навыков, а следовательно, только приучал к ошибкам. Нередки случаи, когда вместе с количеством проверочных диктантов росло и количество ошибок. Проверочным диктантом совершенно не следует пользоваться, так как даже проверку знаний можно произвести иным путем.

Предупредительный диктант. Место „проверочного диктанта" в настоящее время заняли упражнения в письме с предупреждением ошибок. Эти упражнения носят различные названия: „предупредительный диктант", „самодиктование", „зрительный диктант", „устный диктант". Все они ведутся путем предупреждения ошибок.

При „предупредительном диктанте" статья разбивается по синтаксическим целым, предварительно обсуждаются все слова и выражения, где возможны ошибки (кроме того, учащимся рекомендуется спрашивать о правописании любого слова, о постановке знака препинания и пр.), затем пишут (обыкновенно, один на доске, остальные в тетрадях).

Такое упражнение имеет значение т о л ь к о в том случае, если действительно предупреждаются в с е ошибки и получается б е з о ш и б о ч н о е письмо; в противном случае он близок к проверочному диктанту и вреден, а не полезен.

Методом предупреждения ошибок пользуются при прохождении или повторении курса правописания и пунктуации, при работах по развитию речи в кружках, где нельзя надеяться на безошибочное письмо. За недостатком книг им приходится заменять списывание.

Самодиктование, зрительный диктант. Всякие упражнения, проводимые методом предупреждения ошибок, продуктивны в том случае, если учащиеся проявляют самодеятельность. Но новая школа стремится к развитию максимума самодеятельности учащихся, а поэтому и переходит постепенно к упражнениям, вызывающим наибольшую активность.

Таким упражнением будет самодиктование или зрительный диктант. Проводится он следующим образом: статья

(берется, по возможности, краткая) сначала читается целиком, затем учащиеся останавливаются на первом синтаксическом целом, читают вслух, разбирают, всматриваются в текст, затем закрывают книгу, пишут и тотчас же по книге проверяют написанное.

Здесь участвуют все виды памяти: 1) слуховая (читают вслух), 2) зрительная (всматриваются), 3) моторная (рукодвигательная при письме); все это освещено сознательным отношением к тексту (разбором). Такие упражнения следует давать на задание, определяя не количество строк, а количество времени. При хорошей зрительной памяти эта работа идет быстро, при плохой—медленно, а упражнение с ошибками теряет свое значение для орфографии (это—аксиома для всякого орфографического упражнения!). Можно давать в заданий и количество строчек, определяя максимум и минимум. Так как самодиктование основано, главным образом, на зрительной памяти, то необходимое условие при этой работе—наличие книги у каждого учащегося (непременно по новому правописанию). Пользоваться методом самодиктования особенно рекомендуется в школах взрослых, где приходится переучиваться, а, следовательно, мобилизовать все виды памяти и вызывать наибольшую активность.

Творческий диктант

Существуют еще два вида диктанта: творческий и свободный. Едва ли пригодны такие диктанты в школе взрослых. Творческий диктант состоит в придумывании отдельных фраз и небольших статеек на правила орфографии и пунктуации. Уроки творческого диктанта очень живо и весело проходят в детской школе. Но и здесь бывает трудно избежать нарочитости, а, следовательно, и натянутости стиля: мысль учащегося, гонясь за необходимой формой (части речи, строя предложения), невольно теряет в содержательности и стиле. В школе людей взрослых, уже утративших детскую живость воображения и интерес к „игре“, такие диктанты редко бывают „творческими“, а чаще превращаются в длинное и скучное „придумывание“. При большой затрате времени получаются малые результаты.

Свободный диктант.

Что касается свободного диктанта, с таким успехом практикуемого в детской школе, то в школе взрослых он, отнимая много времени, дает малые результаты.

Да и цель свободной диктовки скорее обогащение языка и стиля, чем усвоение правил орфографии и пунктуации. Она потому и „свободная“, что учащийся может заменить одно слово другим—синонимическим. Как упражнение стилистическое, в особенности по развитию образности и эмоциональности восприятия и речи, по ознакомлению учащихся и усвоению ими прекрасных образцов, она имеет большое значение и может быть удачно проводима на уроках русского языка при достаточном количестве времени. На практике очень часто „свободная диктовка“ превращается в пересказ, и этим теряет свое значение.

Устные упражнения в целях усвоения орфографии.

Для усвоения орфографии применяются и устные упражнения: устный разбор текста с об'яснением правописания и пунктуации, устные диктанты. Такие устные упражнения полезны и не отнимают много времени.

Чтение, как средство усвоения орфографии.

Могучим средством приобретения правильных навыков в области орфографии так же, как в области синтаксиса и стилистики, является чтение. При чтении учащийся получает целый ряд орфографически правильных зрительных образов, дающих правильные навыки. Замечено, что студенты, любители чтения, быстрее овладевают орфографией. В данном случае главную роль играет зрение. Поэтому учащиеся с слабой зрительной памятью нуждаются в большем количестве письменных упражнений (моторная память здесь возмещает недочеты зрительных восприятий). *)

Полезные и вредные упражнения.

Но не все письменные упражнения полезны. Есть упражнения, встречающиеся почти во всех грамматиках, которые приносят больше вреда, чем пользы. Я говорю здесь об упражнениях с пропущенными буквами.

Если учащийся работает над таким упражнением без руководства преподавателя и без орфографического словаря, то, в большинстве случаев, он пишет с ошибками, т. е. приносит себе вред.

*) Перечисленные устные упражнения все таки не имеют такого значения, как письменные, развивающие моторную память.

Часто случается, что правописание слова, выпавшее из памяти, затрудняющее, сейчас же всплывает в памяти при письме (лучше написать с закрытыми глазами). Сознание устало, зрительная память спит, а наша пишущая машина—рука делает свое дело—правильно пишет.

Эти упражнения можно заменить работой с орфографическим словарем (придумывание своих примеров).

Упражнения на изменение слов могут быть очень полезны и давать прочные навыки, если исполняются правильно. Поэтому в младших кружках, где преподаватель не может надеяться на самостоятельное, правильное выполнение упражнения, следует его предварительно проделать устно. Таковы, напр., упражнения на правописание неударяемых гласных (вода—во́ды, коса—ко́сы, весна—ве́сны), согласных (дуб—дуба) и др.

Образцы подобных упражнений можно найти в любом учебнике.

Хороши упражнения, основанные на методе сравнения, наглядно расположенные в два столбца. Таковы упражнения на правописание глаголов в из'явительной (определенной) и неопределенной форме (тся—ться).

Из'яв. ф.	Неопр. ф.
Студент учится.	Студент хочет учиться.

Существительных с предлогом и наречий.

Предл. сущ.	Нар.
В начале года было трудно заниматься.	Вначале было трудно заниматься и др.

Подобные упражнения систематически подобраны и расположены в учебнике Фридлянд и Шалыт—„Практическая грамматика“, но материал, к сожалению, мало подходит к школе взрослых. Подобные упражнения можно вести по классным таблицам или по недавно вышедшему учебнику Д. Д. Михайлова—„Наглядный орфографический справочник“. Госиздат, Л. 1925 г.

Правила.

Многие правила, изложенные в наших учебниках, можно сократить и тем облегчить запоминание. Напр., правило об окончании родит. пад. мн. ч. на **н, нь** в существ. ж. рода на **ня**, обыкновенно формулируется следующим образом: имена сущ. жен. род., оканчивающиеся в им. пад. ед. ч. на **ня**, в род. пад. множ. ч. оканчиваются на **н**, если перед **ня** стоит согласная буква, башня—башен, или **ь** (колокольня—колоколен), или **й** (бойня—боен), за исключением трех слов (барышня—барышень, кухня—кухонь, деревня—деревень); если же перед **ня** в им. п. ед. ч. стоит гласная буква, то в род. пад. множ. ч. пишется **ь**—дыня—дынь.

При занятиях по орфографии, формулируя это правило с учащимися, мы обыкновенно отбрасывали первую часть правила, что значительно облегчает запоминание. Правило излагалось так: если сущ. ж. р. на **ня** в им. п. ед. ч. перед **ня** имеет г л а с н у ю букву, то в род. пад. мн. ч. пишется на конце **ь**, в остальных случаях **ь** не пишется.

Дыня—дынь, баня—бань, но башня—башен, бойня—боен. Исключение: барышня—барышень, кухня—кухонь деревня—деревень).

Орфография и семасиология.

Оживлению работы по орфографии способствуют экскурсы в область семасиологии. Знакомясь с историческим значением слова, осмысливая его, наблюдая переходы значений, студенты легко овладевают его зрительным образом. Слово становится для них ярким и живым, насыщается конкретным представлением.

Например, при прохождении правописания неударяемых гласных, помимо указания на изменения „сомнительного“ звука при ударении, рассмотрения грамматического состава, хорошо выяснить происхождение слова. Окно—окна (от око—глаз—др.-рус. слово), коварство от ковы (ковать, кузнец—др.-рус. слово), забастовка (за+баста—итальянское слово).

При прохождении правописания твердых и мягких согласных, встречается слово медведь, которое часто стремятся писать с ь (медьведь), выясняется, что медведь (мед ведает, а не медь) и т. д.

Мне думается, что возможно для оживления занятий по орфографии пользоваться удачно подобранными фразами. Напр., учащихся, при прохождении правописания слов с приставками воз, из, низ, раз, без, чрез, затрудняет запоминание букв, перед которыми з переходит в с.

Дается фраза: „П е т ь к а, х о ч е ш ь щ е ц?“ в которую входят все нужные в данном случае согласные, за исключением **ф, с**. Фраза эта неизменно вызывает веселость, и правило быстро усваивается.

Грамматика и орфография.

Овладеть законами орфографии помогает изучение грамматики, поскольку последняя в значительной мере является теоретическим базисом для первой, особенно в новом правописании. Как справедливо указывает Петерсон (в своей только что вышедшей книге: „Русский

язык, пособие для преподавателей". Госиздат, М. 1925 г.): „в основе русской орфографии лежат три принципа: фонетический, этимологический и традиционный".

Согласно фонетическому принципу строится учение: 1) о правописании ударяемых гласных (и, ы, у и в некоторых случаях а) и близких к ним неударяемых, напр., глух, глухой, глуховатый, пыль, 2) об окончании слов на согласные (кроме шумных звонких и др.).

Согласно этимологическому принципу излагается учение о неударяемых гласных; сюда же относятся все правила об окончании им. сущ. по родам (рожь, сторож и др.).

По традиции употребляем ь в конце существительных (конь, соль...) и в глаголах видишь и т. д.

Петерсон советует пользоваться этими особенностями при обучении орфографии, а именно:

„начинать с фонетических написаний, в которых нет расхождения правописания с произношением, и потому можно опереться и на зрение и на слух; затем переходить к этимологическим написаниям, где, сопоставляя родственные образования, легко указать основания написания; наконец, обращаться к традиционным написаниям, изучая их „как исторически создавшиеся условности" („Русский язык", стр. 18)". Связь в некоторых случаях фонетики с правописанием очевидна. Я хочу остановиться на связи правописания с этимологическим строением слова. Например, зная грамматический состав слов, учащийся легче осмысливает слово, легче ориентируется в отыскивании корня и формальных частиц, а, следовательно, легче справляется и с их орфографией. Умея выделять суффикс и понимая его значение, как части, служащей целям словообразования, учащийся легче разберется и усвоит правописание суффиксов различных частей речи. Умея определять род и падеж существительных, легко усвоить их флексии в им. пад. ед. ч. и род. пад. множ. (рожь, рощ...), зернышко (ышко суф. сущ. сред. р.). Например, правописание слова позор (по, а не па) усваивается легко, если учащийся понимает, что по—приставка, а зор—корень от зреть, что сделать (с—приставка), а здание (з относится к корню). Уменье разбирать по частям предложения и различать дополнение от обстоятельственного слова помогут ра-

зобраться в правописании наречий и существительных с предлогом.

Например, вместе—наречие, в месте—в—предлог, месте—пред. пад. им. сущ. Мы вместе (обстоят.—наречие) пошли гулять. Мы были в месте (дополн., в—предлог, месте—предл. пад. им. сущ.) нам неизвестном.

Пунктуация. При изучении пунктуации следует принять за основу правило: нельзя писать без знаков препинания. На первой вводной беседе выясняется значение знаков препинания для чтения и для письма (знаки препинания указывают паузы и интонацию, а также помогают разобраться в логическом и синтаксическом строе речи). На первых же занятиях надо учащихся ознакомить с постановкой точки, вопросительного и восклицательного знака (в связи с беседой о повышении и понижении голоса при чтении), во-вторых, дать механическое правило употребления запятой,*) в-третьих, просить не писать без знаков и обращаться при затруднении к преподавателю.

Для усвоения законов пунктуации и приобретения в этой области прочных навыков, хорошо списыванье с разбором знаков препинания, самодиктование и другие упражнения, рекомендуемые при изучении орфографии. Также весьма полезен устный разбор строя предложения с об'яснением знаков препинания.

При таком устном разборе необходимо требовать сначала выделения главных частей основной мысли предложения, затем второстепенных, а также выяснения зависимости между частями предложения и отдельными предложениями. Кроме того, очень важно обращать внимание на величину пауз и перемену интонации в связи с знаками препинания (например, при тире, скобках, двоеточии, перед вносным предложением и проч.). Хорошо, даваемые примеры несколько видоизменять. Например, предложение сложное обращать в простое или в предложение с однородными членами и, обратно,

*) Механическое правило. Запятая ставится в средине предложения при перечислении и перед следующими словами: а, но, что, как, потому что, который, когда. С течением времени (при прохождении сложного предложения) это правило из «механического» превратится в понятный учащемуся закон сложной фразы, а до тех пор из 100 случаев в 99—механическое правило поможет правильно поставить запятую.

простое и „слитное“ расширять в сложное. При таких упражнениях учащиеся наблюдают, как в зависимости от изменения синтаксических форм речи меняется пунктуация, а, следовательно, и интонация. Кроме того, сложно-подчиненные предложения заменяют сложно-сочиненными, наблюдая изменения в управлении, согласовании, знаках препинания и интонации. Особенно убедительно обращение сложно-подчиненного с придаточным обстоятельства причины в сложно-сочиненное причинное. Например: наступили тревожные дни, потому что приблизилась революция (сложно-подчиненное, придаточное причины отделено запятой).

Наступили тревожные дни: приблизилась революция (сложно-сочиненное причинное отделяется одно предложение от другого двоеточием).

При прохождении таких знаков, как восклицательный, многоточие, кавычки, необходимо указать на их эмоциональный характер. Особенно следует остановиться на употреблении кавычек при выделении слов, на которые автор хочет обратить особое внимание читателя. Такое употребление кавычек часто встречается и в газетах, и в журналах, и в книгах, которые приходится читать студенту. Необходимо сказать, что каждый раз такие кавычки требуют определенной интонации. Например, в предложении: он тоже „коммунист“, слово коммунист, взятое в кавычки, произносится ироническим тоном или саркастическим, в зависимости от того чувства, которое вкладывает сюда пишущий—насмешку, негодование или еще что-нибудь

Необходимо указать студентам на индивидуальный характер пунктуации у того или другого писателя, или писателей разных эпох. Это можно сделать только в старших кружках, чтобы избежать смешения индивидуализации знаков препинания с безграмотной их расстановкой.*)

Обыкновенно, при беседах о постановке знаков препинания, учащиеся, наблюдая за пунктуацией в газете, книге и сравнивая встречающиеся там знаки с указанными в учебнике, замечают, что есть знаки препинания, не зарегистрированные на страницах учебного синтаксиса. Например, в газетах ставятся вместе вопросительный и восклицательный

*) Например, современные писатели часто заменяют точку с запятой (излюбленный знак Тургенева, Толстого) точкой.

знаки (?! или !? или ??!!). При беседе выясняется эмоциональный характер таких знаков, а также (в старших кружках) здесь уместен экскурс в область истории знаков препинания (Коровяков.—Этюды выразительного чтения).

Я замечала, что вообще занятия по расстановке знаков препинания и беседы по теории и истории пунктуации проходят всегда очень оживленно, и законы пунктуации усваиваются довольно легко и быстро.

Упражнения по расстановке знаков препинания.

Кроме указанных выше упражнений по пунктуации, я хочу коснуться упражнений на расстановку знаков препинания в тексте без всяких знаков. К таким упражнениям следует относиться так же осторожно, как и к упражнениям с пропущенными буквами. К ним можно переходить лишь тогда, когда известный отдел пунктуации хорошо усвоен и достаточно проработано заданий по об'яснению знаков препинания, данных в тексте. В младших же кружках первые упражнения следует проделать с преподавателем для избежания ошибок, вредных „для руки и глаза". Во всех кружках для такой работы следует тщательно подбирать материал, понятный по содержанию и доступный кружку по синтаксическому строю (например, можно брать отрывки из газет).

Вопрос о программах занятий по орфографии и пунктуации.

В виду того, что учащийся должен одновременно и изучать законы орфографии и пунктуации, и вести работу по книге, и писать доклады, приходится сразу даже в младших кружках давать законченный цикл знаний по орфографии и пунктуации в возможно краткий срок. Поэтому программу следует строить по концентрам. Первый концентр—элементарные сведения по орфографии и пунктуации; второй—более широкая и углубленная проработка вопросов орфографии и пунктуации; третий—рассмотрение всех тонкостей орфографии и пунктуации.

I концентр.

Орфография. 1) Правописание неударяемых гласных, глухих согласных и другие элементарные правила орфографии, проходимые в связи с изучением фонетики и грамматического состава слов (правописание соединительных букв в сложных словах, перенос).

2) Употребление больших букв.

3) Практическое ознакомление с правописанием предлогов и приставок.

4) Правописание окончаний при склонениях и спряжениях.

По пунктуации—употребление точки, восклицательного и вопросительного знаков, запятой, двоеточия, тире и кавычек.

II концентр.

Укрепление знаний и навыков I концентра.

Правописание суффиксов отдельных частей речи.

Правописание наречий, предлогов и союзов.

Пунктуация—употребление точки с запятой, скобок, многоточия.

III концентр.

Укрепление знаний и навыков I и II концентров.

Правописание окончаний склонений и спряжений, в связи с изучением особенностей их.

Пунктуация в периодической речи.

Пунктуация у различных писателей и индивидуальный характер расстановки знаков.

В заключение остановимся на одном частном вопросе, следует ли исправлять ошибки?

В течение многих лет идет спор—следует или не следует исправлять ошибки.

При правильной постановке обучения письмо сразу должно быть безошибочным, т. е. все ошибки предупреждаются. Но на практике мы видим, что вследствие укоренившихся у взрослого учащегося неправильных навыков, вследствие большой нагрузки и преподавателя и ученика и др. причин, безошибочного письма среди малограмотных студентов добиться трудно. Как же быть с ошибками?! Я думаю, их следует исправлять в лаборатории вместе со студентом, стараясь не показывать ему ошибочного начертания слова, чтобы зрительная память не закрепила ошибки; ошибочно написанное слово надо густо зачеркнуть и над ним или на полях написать правильно.

Итак, встретившиеся ошибки следует об'яснять и, по возможности, исправлять, но необходимо стремиться к письму

без ошибок. Главное средство избежать ошибок при письме— это для занятий хотя бы по русскому языку составлять небольшие кружки в 10, максимум 15 человек, чтобы преподаватель действительно мог следить за каждым учащимся. Больше 15 человек никакой преподаватель не сможет обслужить как следует.

С. Д. НИКИФОРОВ

Стилистика.

Определение стилистики.

Стилистика имеет задачей установить соотношение между формами и целью всякого целесообразного высказывания, устного и письменного. Она наблюдает, как используются средства языка в зависимости от задач, которые ставит перед собою говорящий или пишущий, и в зависимости от состава той аудитории, к которой он направляет свою речь. Об'ективно установленное соотношение между целью и формами высказывания может служить (и служит) базой для практического овладения искусством речи.

Конечно, особенности стиля данного писателя, данной литературной формы, данной исторической эпохи, определяясь специфическим подбором слов и словосочетаний, всегда развертываются в рамках грамматических форм языка этого исторического момента. Но грамматика изучает общие законы, которым подчинены языковые факты, стилистика же интересуется конкретным целевым использованием средств языка данного периода, изучая, *что*, *как* и *почему* берет говорящий или пишущий из общей сокровищницы языка этого периода. Кроме того, стилистика не только изучает подбор слов и выражений (фраз),—она устанавливает также особенности об'единения фраз в крупные речевые массы (целые произведения).

В силу сказанного, стилистика всегда фактически обособлялась от грамматики, правда, иногда в некоторой своей части выступая под ее флагом (напр., так назыв. сокращение придаточных предложений, строение периодов и т. п.—в старых школьных учебниках), обычно же вливаясь в виде особого отдела в „теорию словесности“.

Поэтому в настоящем сборнике стилистика намеренно выделена в особую главу, дабы четко отграничить ее от смежных областей — грамматики и теории литературы. Эта глава должна показать, как на базе имеющихся в современном языке грамматических форм—с одной стороны, и в границах современных литературных форм (прозаических, публицистических и художественных)—с другой, можно использовать языковые средства для наилучшего овладения искусством речи. Так как методически целесообразнее итти от более простого к сложному, то в этой главе материал будет расположен в порядке от слова через словосочетание к целому произведению.

Маленькая справка. Понятие с т и л ь древнего происхождения. Оно пришло к нам от греков и римлян—культурных народов древности, в жизни которых искусно построенная речь была могучим общественным орудием. И у них это понятие включало в себя выбор слов и словосочетаний, соответствующих целям высказывания. Самое же слово „стиль“ у этих народов первоначально означало орудие письма—палочку, заостренным концом которой писали на дощечках, натертых воском, а закругленным, тупым—затирали неудачно написанное. Но уже Гораций советовал: „почаще переворачивай стиль“, т.е. тщательно выправляй свои произведения.

Речь и мысль.

Есть некоторые общие требования ко всякой речи, к стилю всякого произведения: речь должна быть ясной, точной, правильной и чистой. Но такой речь может быть только тогда, когда ясной и отчетливой будет мысль, ее проникающая, когда говорящий продумал и уяснил, что он хочет сказать. Вложенные в слова мысль или чувство всегда ощущаются сильнее, чем самое искусное сочетание слов. Но с другой стороны нужно всегда указывать учащимся, что мысль возникает в процессе высказывания, что только через слово она оформляется и, следовательно, зависит от законов жизни последнего (сказанное относится к любому исторически-сложившемуся языку). Эта связь между мышлением и речью очень удачно отмечена в фразе Л. Д. Троцкого: „Точность и правильность языка есть необходимое условие правильности и точности самой мысли“.

Точность речи.

Точность речи, главным образом, зависит от удачного выбора слов. Это относится как к прозаической речи, где слово должно наиболее точно выражать передаваемое понятие, быть адэкватным ему (т. е. быть ни шире, ни уже), так и к поэтической, где слово должно вызывать у читателя именно то представление или образ, которое было в сознании говорящего (пишущего).

На ряду с этим учащиеся должны установить и прочно усвоить, что значение слова в значительной мере определяется смыслом фразы в целом. Легче всего показать им это на омонимах. Даете учащимся несколько фраз, в роде: на краю леса журчит ключ. Ключ от чемодана потерян. Над моей головой пролетел рой пчел. Рой здесь яму. Моя сестра пила чай. Пила, попав на сук, сломалась. Вы предлагаете найти одинаково звучащие слова и установить, одинаково ли их значение. Получив ответ, что не одинаково, преподаватель спрашивает: а можно ли различить эти слова, если взять их одинокими, вне фразы? Таким образом, он приводит учащихся к выводу, что значение слова зависит от смысла других слов, входящих в данную фразу. Вывод закрепляется заданием—придумать свои фразы, в которых бы имелись омонимы. Можно, если учащиеся долго не смогут придумать, самому дать несколько омонимов, которые должны встретиться в фразах, напр., брак, топить, покупать, мой.

Одним из способов развить у учащихся чуткость к значению слова является работа над синонимами. Эту работу можно провести таким образом: преподаватель записывает на доске несколько фраз, оставляя пустым то место, где нужно будет вставить синоним, и предлагает синонимы для подстановки. Образчики: Колумб в 1492 г. ... Америку. Англичанин Картрайт в 1785 г.... механический ткацкий станок. Осенью эт.... бывает грязн... Кооперация—..... к коммунизму. Слова для вставки: изобрел, открыл, путь, дорога. Полезен и другой способ: дать синонимы, напр: ветхий, старинный; смотреть, видеть; страх, ужас, испуг; явление, случай, происшествие и т. п., и предложить учащимся придумать такие фразы, в которых каждый синоним был бы на своем месте, и его нельзя было бы заменить другим.

Но учащиеся должны понять, что в тех случаях, когда общая часть значения синонимов соответствует смыслу фразы, они могут заменять друг друга. Для этого пусть учащиеся произведут замену в фразах вроде: взгляни (замена—посмотри) на этот лес; вымолви (скажи) хоть одно словечко; наступила весенняя пора (время).

В некоторых случаях для развития чуткости к смысловым оттенкам речи полезным окажется задание: установите смысловое различие русской и церковно-славянской формы слова, напр., ограда—огород, главный—головной, страна—сторона, гражданин—горожанин и т. п.

Кроме того, письменные работы учащихся дают множество примеров употребления слов в их неточном значении. Сначала нужно выделять фразы с такими словами и обсуждать на занятии, в чем тут промах товарища. В дальнейшем сами учащиеся отмечают у себя на бумаге неточности в словоупотреблении в выслушанных ими устных или письменных докладах товарищей и указывают, какими словами их следовало бы заменить.

Вот несколько образчиков неточного словоупотребления из студенческих письменных работ: „Революционный пролетариат должен быть пропитан несокрушимостью своей победы“ (вм. уверенностью в своей победе). „Такое положение отрывает профсоюзы от масс, делая их аппаратом отвлеченной борьбы с советским государством“. „Неустойчивость советского рубля не позволяла укрепить хозяйство“ (вместо препятствовала).

Чистота, правильность и ясность речи.

Но одной точности недостаточно, чтобы речь была понятна для слушателей или читателей. Обычно требуют от нее еще чистоты, правильности и ясности. Чтобы речь была чистой, она не должна заключать в себе таких провинциализмов, иностранных слов, неологизмов и т. п., которые не вызываются задачами говорения и потому, будучи ненужными, препятствуют легкому ее пониманию.

Конечно, отсюда исключаются случаи словоупотребления, вызываемые особыми целями говорящего, напр., употребление в докладе для крестьян местных провинциализмов, употребление новых терминов при борьбе со

старой терминологией—носительницей реакционной идеологии или отживших форм быта и т. п.

Но преподавателю нужно помнить, что в рабочей среде, откуда преимущественно вербуется современная учащаяся аудитория, издавна грешат неточным усвоением необходимых слов, иностранных терминов, имеющих отношение к общественной работе. „У нас нередко прекрасные рабочие ораторы говорят: к о н с т а н т и р о в а т ь вместо к о н с т а т и р о в а т ь; и н ц и н д е н т, вместо инцидент и, наоборот, инстикт вместо инстинкт; л е г у л и р о в а т ь и л е г у л я р н ы й вместо р е г у л и р о в а т ь и р е г у л я р н ы й“ (Л. Троцкий—„Вопросы быта“). Необходимо самому следить и приучить учащихся систематически, при всяких выступлениях, наблюдать за собою и товарищами, чтобы эти термины с самого начала правильно прочитывались и усваивались. Тогда не будет таких эпизодов, как серьезный окрик студента на бесцеремонно шумящих в вагоне трамвая товарищей, едущих на экскурсию: „Товарищи! Веди себя конкретно!“ Не будет также обижающихся оппонентов, услышавших в пылу спора „обидную“ кличку „ортодоксального марксиста“, обидную до тех пор, пока кто то из товарищей случайно не посоветовал: „Посмотри-ка ты в словарь, что это значит“.

Кроме того, так как партийцу приходится все время иметь дело с широкими рабочими и крестьянскими массами, то для того, чтобы быть понятым ими, учащийся должен привыкать в своих устных и письменных выступлениях меньше употреблять иностранных слов, заменяя их, поскольку это возможно, словами и выражениями от русских корней. Такую замену студенты могут производить и при чтении книги. Такая замена встречающихся в книге иностранных слов русскими не только приучает к точности, но и обогащает речь учащихся, способствует выработке у них навыка легко и быстро найти слово, наиболее подходящее для данного понятия или случая. Образчики такой замены: аргумент—доказательство, довод; аргументировать—доказывать, обосновывать; темп—степень скорости; фактический—действительно существующий, имеющийся налицо.

Ясность речи требует не только „чистоты“: для достижения ее необходима „правильность“ языка, т. е. облечение речи в те грамматические формы, которые являются обще-

принятыми, „узаконенными“ для литературного языка нашего времени. Только в пределах этих грамматических форм возможно „словотворчество“, только „живые“ для наших дней суффиксы могут быть материалом для словообразований. До убежденности в закономерности „словотворчества“ следует довести учащихся посредством анализа в классе и в лаборатории терминологических и иных образований революционного периода, при чем больше всего материала в этом отношении дает газета. Ленинизм, ленинец, октябрины, октябрить, закомиссарился, комчванство и множество других подобных слов—вот материал для анализа и обобщений.

Само собою разумеется, что анализ смысловых оттенков, вносимых суффиксами, и вообще форм словообразования важен не столько с точки зрения собственного словотворчества учащихся, сколько для их уменья ориентироваться в большом лексическом богатстве современного русского языка и его использовать в своих высказываниях.

Отчетливое владение „узаконенными“ грамматическими формами должно сопровождаться не менее отчетливым пониманием, что к числу неправильностей нельзя относить употребление одних грамматических форм в значении других, напр., формы настоящего времени глагола в значении прошедшего (образчик: еду я вчера в трамвае)—для оживления речи, и будущего—для выражения твердой уверенности (образчик: завтра начинается стачка); формы повелительного наклонения в условном значении (образчик: захоти я, и было бы по-моему); инфинитива в значении повелительного наклонения (образчик: молчать!); прошедшего времени в значении повелительного наклонения (образчик: пошел вон!); условного наклонения в значении повелительного (образчик: ты посидел бы немножко, отдохнул бы!) и т. п. Конечно, функциональность одних грамматических форм в значении других должна быть установлена на примерах из живой речи студентов или из художественной литературы путем анализа таких случаев со стороны формы и значения. Как всегда, заканчивается эта работа самостоятельным составлением или нахождением студентами аналогичных примеров, при чем предпочтительно такие примеры ввести, в качестве составного элемента, в творческие изложения

учащихся, вроде какого-нибудь военного приказа, рассказа и т. п. Можно также, например, взять отрывок из какого-нибудь исторического повествования, лучше всего мемуаров, и предложить учащимся оживить рассказ посредством представления его происходящим в настоящий момент (т. е. заменить прошедшее время глаголов настоящим).

Для достижения же ясности речи особенно упорную борьбу приходится вести против излишних словечек типа „так сказать", „значит", „именно", „ну вот" и т. п. Особенно изобилует такими словечками непродуманная, небрежная устная речь, в которой они часто мешают сразу ухватить высказываемую мысль. Чтобы неуместность таких словечек ярче встала перед учащимися, следует дать им сопоставить фразы, в которых эти словечки являются ненужным мусором, с фразами, где эти же слова употреблены в полновесном их значении. Образчики: „приезжаем мы, значит, в деревню, а в деревне, значит, собрание". „Латинское слово аргумент значит доказательство, довод". В первой фразе слово „значит" как раз ровно ничего не значит.

Образность речи.

При выработке у учащихся точной речи придется, как сказано выше, установить зависимость смысла слова от смысла фразы в целом. Эта зависимость часто приводит к тому, что слова приобретают в фразе необычное для них, „несобственное", „переносное" значение. Таким путем учащиеся легко подойдут к пониманию метафоры и других тропов. Методически можно это сделать следующим образом: встретив в тексте (или живой речи) фразу с несобственным значением (напр., подсудимый сильно волнуется, или: когда волнуется желтеющая нива), сам преподаватель дает фразу, где это же слово будет в основном значении (напр., при сильном ветре море волнуется), и предлагает учащимся сравнить значение этого слова в данных фразах. Позже сами учащиеся будут подыскивать к основным—переносные значения, и наоборот (напр., едва докопались до смысла этого места. Едва докопались до корня этого растения).

Меткие и яркие эпитеты, тропы и т. п. приемы, делающие речь образной, наглядной, воздействующей не только на ум, но и на чувство, должны выделяться не только из художественной речи—правда, там это сделать всего легче

и удобнее—но и на ораторских выступлениях, и из ежедневной, разговорной речи.

Можно и не усваивать все названия разновидностей тропов, но учащиеся должны, во-первых, чувствовать последние, во-вторых, должны уметь установить основание, по которому в данном случае слово, точно обозначающее данное понятие, заменено словом с неточным, переносным значением (ассоциация по сходству впечатления—метафора, ассоциация по смежности—метонимия, и т. д.), а также ощутить преимущество этой замены.

Начать же анализ всех этих приемов удобнее всего при чтении какого-либо художественного произведения. Напр., читая „Рассказ о кандалах" Н. Ляшко, можно поставить вопрос: нужно ли буквально понимать выражение „заводские ищейки сверлили взглядами лица", „у Аникановых с полуночи до рассвета звенели шпоры" и т. п. Получив отрицательный ответ, ставите другой вопрос: что же, это неточное словоупотребление мешает понять мысль говорящего или, напротив, делает ее особенно яркой и понятной? Таким образом устанавливается роль и ценность образных средств языка, таким путем учащийся привыкает ценить не только слово—понятие, но и слово—образ, представление.

Как уже сказано ранее, только по контексту можно установить переносное значение слов, в том числе и обратное их основному значению („ирония"). Лишь контекст дает возможность установить метафоричность и словосочетаний (олицетворение, аллегория, гипербола).

Развивать чуткость, восприимчивость к образным средствам языка следует не только на анализе стиля художественных и публицистических произведений, но и на анализе живой разговорной речи. Учащиеся должны их воспринимать и в таких обыденных оборотах речи, как: отсюда два шага; от Свердловской площади до Красной—рукой подать; я ему тысячу раз говорил; бежал по улице, как сумасшедший. Учащийся должен установить, насколько эти обороты речи свежи, не затасканы; должен припомнить наиболее удачные из слышанных им раньше и уметь их использовать в своей речи, чтобы сделать ее живой, красочной, заразительной.

Работа над словосочетанием.

В речи учащихся, особенно письменной, чаще всего встречаются промахи в области словосочетаний. Приведу несколько примеров:

1. „Определение меньшевиков причин поражения революции 1905 г.“ 2. „Следствием революции 1905 г. произошло размежевание классов на два лагеря“. 3. „В отношение редактора, то последнего можно отнести к представителям буржуазной интеллигенции“. 4. „Приходя вечером домой из княжеской усадьбы, его встречала сварливая жена и упрекала“. Число таких примеров можно бы, конечно, увеличить до бесконечности, но и из анализа помещенных примеров можно сделать кое-какие выводы. Так, в первом случае употреблена правильная грамматическая форма (определение меньшевиков), но наличие рядом двух одинаковых грамматических форм с различным значением (меньшевиков причин) делает мысль неясной. Отсюда вывод: не нагромождать в речи подряд одинаковые грамматические формы. В данном случае более четким было бы такое построение этой фразы: „Определение меньшевиками причин поражения революции 1905 г.“ Второй пример показывает, как портит фразу неправильно употребленная (несоответствующая) форма (следствием вместо вследствие; лучше бы сказать: в результате). Вывод из подобных случаев ясен: надо употреблять правильные формы. В третьем случае ошибка заключается в том, что союзом *то* связаны не два предложения, как должно бы быть (ср: что касается редактора, то последнего можно отнести к представителям буржуазной интеллигенции), а часть незаконченного предложения с другим предложением. Вывод отсюда тоже ясен. Последний пример иллюстрирует довольно часто встречающиеся ошибки в использовании деепричастных оборотов.

Подобный анализ характера ошибок учащихся подскажет преподавателю и метод борьбы с ними. Так, если для предупреждения ошибок первых трех категорий единственным средством является выделение их из письменной речи (где они прочно закреплены: ошибки устной речи часто проскальзывают незамеченные студентами, не задевают их неизощренного наблюдением внимания) самих студентов и коллективный анализ и исправление в классе на базе пред-

шествующих грамматических наблюдений и выводов, то по отношению к последнему случаю возможна не только система наблюдений, но и следует организовать ряд специальных упражнений. Материал для упражнений берется из того текста, который в данный момент прорабатывается, или из письменной речи учащихся. Конечно, к анализу и упражнениям в замене предложений деепричастным и причастным оборотами лучше приступать только после того, как учащиеся и практически, и теоретически овладели строением сложного предложения. Без этого нельзя будет показать, какие простые предложения и каким образом могут быть заменены деепричастным или причастным оборотами.

После же того, как учащиеся ознакомились со структурой сложного предложения, при встрече с сложным предложением, в котором одна часть, начинающаяся со слов: **когда, в то время как, после того как, хотя, если** и т. п., может быть замена деепричастным оборотом, ставится вопрос: а нельзя ли эту мысль выразить по другому? Некоторые замены, предложенные учащимися, обычно оказываются удачными. Тогда на доске записывается сложное предложение и параллельное предложение с деепричастным оборотом, предложенным кем-нибудь из учащихся, напр: когда мы под'ехали к реке, мы услыхали веселые крики купающихся ребят.—Под'ехав к реке, мы услыхали веселые крики купающихся ребят. Путем сопоставления простого предложения (когда мы под'ехали к реке) с заменившим его деепричастным оборотом (под'ехав к реке), устанавливается, каким образом производится такая замена (союз и подлежащее опускаются, а сказуемое—глагол заменяется деепричастием от основы этого глагола). Взяв несколько образчиков, следует показать, когда деепричастие ставится в настоящем времени (ответ: если действие в обеих частях сложного предложения происходит одновременно) и в прошедшем времени (ответ: когда действие в предложении, заменяемом деепричастным оборотом, предшествует действию другого предложения, входящего в состав данного сложного предложения). Образчик на употребление деепричастия прошедшего времени дан выше (приехав к реке), а в качестве образчика употребления деепричастия настоящего времени можно взять хотя бы такую фразу: **когда**

мы шли домой, мы встретили группу пионеров, возвращавшихся из-за города. Идя домой, мы встретили...

Заменяя деепричастным оборотом разные предложения и обсуждая, насколько удачна такая замена, учащиеся устанавливают, что такая замена возможна только в тех случаях, когда сказуемые обеих частей сложного предложения относятся к одному и тому же действующему лицу или предмету. Предположим, встретилась фраза: так как я не знал дороги, то мальчик взялся довести меня до станции. Анализ предложения с заменой покажет неудачу такой замены (не зная дороги, мальчик взялся довести меня до станции) и даст возможность, путем сопоставления с случаями удачной замены, выяснить правило, когда возможна и когда невозможна замена. Таким же образом производятся наблюдения над заменой предложений, начинающихся со слов: какой, который—причастными оборотами, а также и над условиями, при которых возможна такая замена. Далеко не лишними будут упражнения и на замену простых предложений, входящих в состав сложных, существительными. При такой замене в предложениях, начинающихся с союзов если, когда, пока, хотя и т. п., союз опускается, вместо сказуемого-глагола и сказуемого-краткого прилагательного ставится существительное, образованное от того же корня, что и сказуемое, а подлежащее-существительное ставится в косвенном падеже. Образчик: я остаюсь в городе лишь до тех пор, пока окончатся весенние зачеты.—Я остаюсь в городе до окончания весенних зачетов.

Производя замену одних синтаксических конструкций другими, учащиеся ни в коем случае не должны сделать такого вывода, что параллельные конструкции вполне совпадают по своему значению. Для них должно быть ясно, что заменяющий оборот обычно передает лишь общий смысл заменяемого. В тех же случаях, когда такие замены ведут к двусмысленности, их следует избегать. Задача стилистических упражнений этого рода—обогатить язык учащегося запасом различных конструкций, с тем, чтобы он выбирал из них ту, которая наиболее точно выразит оттенок его мысли. Потому в языке и живут эти различные конструкции, что они нужны или для передачи различных

оттенков однородной мысли, или, что сводится к тому же, для создания общего стиля речи. Для достижения указанной цели—обогащения языка учащихся—при чтении какого-либо текста (научного, публицистического, в исключительных случаях художественного) следует предлагать учащимся устно и письменно производить замены предложений в тех случаях, когда такая замена возможна.

В целях обогащения речи целесообразно проделать также ряд упражнений на переделку встречающейся в художественных произведениях и в работах учащихся прямой речи в косвенную и обратно, особенно следя за точностью в употреблении соответствующих местоимений. Образчики: ребенок все спрашивал: „Где моя мама?"—Ребенок все спрашивал, где его мама. Доктор сказал, что он будет у больного в девять часов утра.—Доктор сказал: „Я буду у больного в девять часов утра". Я спросил брата: „Ты будешь сегодня вечером дома?"—Я спросил брата, будет ли он сегодня вечером дома. С этой целью можно, напр., предложить учащимся разговорную речь в какой-либо басне Д. Бедного переделать в повествовательную.

Кроме того, учащиеся должны осознать и влияние изменения порядка слов в фразе на смысловые ее оттенки. Всякое отклонение от обычного порядка слов должно быть поставлено в связь с теми смысловыми оттенками, которые хотел выразить говорящий (или в связь с его переживаниями—в художественных произведениях). При этом, наряду с порядком слов, необходимо учитывать и роль логического ударения.

Ср. примеры: дай мне стакан воды—мне дай стакан воды—дай мне воды стакан. Принеси хлеба четыре фунта—принеси хлеба фунта четыре. Мать любит дочь. Дочь любит мать.

Стилистические особенности докладов агитационного и пропагандистского.

Если в реферате научного, „академического" типа допустима известная „абстрактность" языка, оперирование отвлеченными понятиями-обобщениями, то в докладе для широких масс речь должна быть „конкретной": общие понятия должны иллюстрироваться, научные термины—об'ясняться.

В докладе пропагандистском на первом плане—логическая последовательность, стремление убедить слуша-

телей, обосновать свои взгляды и выводы. Здесь речь должна быть максимально точной, конкретной. Агитационный доклад имеет задачей увлечь слушателей, заразить их соответствующим моменту настроением. Для этого нужно оперировать близкими слушателям, всех затрагивающими фактами, всем понятными элементарными чувствами: стремлением достигнуть ясной и близкой всем цели, избегнуть угрожающей опасности, и т. д. Здесь последовательность может быть не столько логическая, сколько эмоциональная. Особенно сильным должен быть эмоциональный заряд в конце речи, в призыве к определенному действию, решению (выступлению, демонстрации, принятию резолюции).

Художественное произведение действует на эмоции читателя своими образами.

Чтобы установить зависимость между характером высказывания и подбором определенных слов и выражений, установить особенности стиля „эмоционального" и „логического", нужно подвергнуть анализу образчики произведений художественных, пропагандистского характера (доклад, лекцию) и агитационного (записанную речь). Для установления разницы в приемах мышления (например, последовательность мыслей и образов логическая и психологическая) и приемах изложения (прозаическое рассуждение и художественное изображение) целесообразно предложить учащимся сравнить с указанных точек зрения прозаическую статью и художественное произведение на общую тему, напр., отрывок из книги Отто Рюле „Пролетарское дитя" и стихотворение Ады Негри „Мать".

В пределах самого художественного произведения нелишней будет работа: определить использованные в нем образные средства языка с точки зрения формальной (выделив наиболее удачные эпитеты, метафоры, сравнения и т. п., классифицируйте их по этим категориям) и психологической (откуда, из какой сферы автор берет свои образы?). Обычно образные средства языка наиболее ярко выделяют основные образы художественного произведения.

Затем полезно всей данной группе учащихся посетить несколько докладов и лекций хороших ораторов и подвергнуть каждый из них коллективному анализу со стороны

построения и стиля. Кроме того, богатейший материал такого рода дают газеты (стенограммы речей, статьи и т. п.).

Этот анализ покажет не только особенности в подборе, но и в самом употреблении слов (частое употребление слов в несобственном значении—ироническом, метафорическом и т. п.), а также и выражений (фигуры вопроса, восклицания, повторения, градации *) и т. п.). Кроме того, анализ речей покажет, как используется богатейший в русском языке арсенал средств для усиления эмоциональных оттенков речи—суффиксов ласкательных (**он, ик, ец, иц, к, чк, ичк, ушк, ышк**—в существительных, **еньк**—в прилагательных), уменьшительных (**ок, ик, ец, иц**—в существительных, **оват**—в прилагательных), увеличительных (**ищ, ин**—в существительных, **ущ, аст, ист**—в прилагательных), презрительных (**онк, ишк**—в существительных) и т. п., а также особых усилительных частиц: **ка, ну-ка, нутка** при приказании или просьбе, частицы **ни** (как он ни старался, дело мало подвигалось вперед), частиц **да, ведь, вот, же, даже, то, и** и т. п. Примеры: **Да** я **же ведь** ему говорил; тут **и** умному не догадаться; **ну и** народец здесь живет; он **даже** поперхнулся. Он **то** сдержит свое слово, а ты **вот** как его выполнишь?!

Ср. еще: Все устремились к поставленному на площади радио-усилителю. Хромой старик старался пробраться в передние ряды.—Все устремились к поставленному на площади радио-усилителю. **Даже** хромой старик старался пробраться в передние ряды.

Целям усиления служит также прибавление к глаголу от того же корня инфинитива, наречия или существительного. Образчики: знать не знаю, ведать не ведаю; ругательски ругал; ревмя ревет; воем воет; давным давно; болтать то он болтает, а дела не делает.

Для создания общего стиля произведения—вдохновенно-призывного, сатирически-иронического, строго-делового и т. д.—известную роль играет и композиция его частей, порядок и характер их расположения, напр., однородность начала и конца речи (повторение одной и той же основной мысли в одних и тех же выражениях), заканчи-

*) Передача соответствующим подбором слов и выражений нарастания силы чувства или мощи образа.

вание каждой отдельной важной мысли кратким, сильным, чеканным лозунгом и т. п. И этот момент тоже должен быть учтен при стилистическом анализе всякого произведения, как публицистического, так и художественного (напр: а) неизбежность в устной речи неоднократного повторения важнейшей мысли в разных вариациях (формулировках) для того, чтобы прочнее запечатлеть ее в памяти слушателей—см. характеристику коммунистического воспитания в речи В. И. Ленина на III-м с'езде РКСМ; такое повторение для статьи было бы стилистическим минусом; б) „кольцевое", „ступенчатое" и т. п. формы развертывания сюжета в художественном произведении, *) и т. д.

Аналитическая работа, как всегда, заканчивается творческой работой: изученные стилистические приемы применяются на студенческой практике. Даются задания—темы, и учащиеся, перед выполнением их, коллективно обсуждают в классе, какие приемы наиболее целесообразны для данного типа высказывания. Так, для торжественной речи по поводу годовщины Октябрьской Революции, может быть, некоторые из них признают наиболее подходящим прием антитезы (противоположения) и развернут ее по типу—что было до Октября и что стало после него. Полезно сделать предметом обсуждения и вопрос, как насытить эмоциональными моментами агитационную речь на тему вроде „Руки прочь от Китая" или другой колонии, закончив ее призывом к демонстрации, к сбору средств на помощь бастующим рабочим или пострадавшим революционерам.

Для того, чтобы учащиеся во-очию увидели зависимость словаря, фразеологии и конструкции речи в целом от аудиторий, перед которой происходит выступление, следует проанализировать с этих сторон статьи на одну и ту же тему или информацию по одному и тому же вопросу в газетах, приспособленных для обслуживания разных по интересам и уровню развития читателей (напр., в „Правде"—с одной стороны, в „Бедноте" или „Рабочей газете"—с другой).

*) См. работы в этой области: В. Б. Шкловского—„Развертывание сюжета". Изд. „Опояз", СПБ, 1921; В. М. Жирмунского, Б. М. Эйхенбаума и друг.

После этого следует дать задание на доклад перед какой-либо однородной аудиторией, напр., перед крестьянской аудиторией на одну из близких ей тем: об организации кредитного товарищества, молочного кооператива и т. д. Заранее приготовленный кем-либо из учащихся доклад выслушивается в классе и коллективно обсуждается: насколько последовательность мыслей убедительна для крестьянина, вески ли для него доводы докладчика, насколько прост и понятен, но вместе с тем интересен, привлекателен для него язык доклада. Темы таких заданий естественным образом диктуются ходом общественной жизни, общественной работы студенчества, и не следует придумывать искусственных тем, не следует заранее, на целый год вперед заготовлять схоластические образцы их. Самостоятельные выступления студентов методически целесообразно начинать с устного доклада, рассчитанного на строго определенное время (10—15 минут), а затем перейти и к статье (к письменной форме).

Л. И. БАЗИЛЕВИЧ

Методы и приемы постановки работы над научной книгой в аудитории взрослых.

Среди вопросов, выдвигаемых практикой работы со взрослыми учащимися, одно из первых мест занимает вопрос о постановке работы над книгой. При чем, не над книгой всякой, а над книгой научной, ибо современная аудитория больше всего имеет дело в своей работе именно с научной книгой.

А между тем наши слушатели (комвузов, совпартшкол, рабфаков и пр.) имеют весьма туманное представление о приемах работы над книгой. Большинство из них не знает, как приступить к чтению книги, каким образом отыскать в книге нужное, необходимое, как приняться за штудирование книги, как усвоить содержание ее. Часто нам приходится наблюдать и констатировать те огромные затруднения, которые испытывает наш слушатель, как только книга попадает к нему в руки. Неуменье же справляться с книгой тяжело отражается на всей работе слушателя и прежде всего тормозит рост его общественно-политического развития, задерживает и понижает степень проработки учебно-партийного материала, вызывает непроизводительную затрату времени на преодоление всех трудностей, возникающих тотчас, как только появляется необходимость работать по книге.

Такое положение, без сомнения, нельзя считать нормальным. Поэтому перед современной методикой возникает наиглавнейшая проблема—научить слушателя работать с книгой.

Понятно, задача эта чрезвычайно сложная и большая. Сомнительно, чтобы эту задачу можно было до конца вы-

полнить в школе: для этого требуется значительное время прежде всего. Срок же пребывания слушателей в учебном заведении не так уж велик, особенно, если принять в расчет ту огромную учебно-партийную нагрузку, которую выдерживают наши учащиеся.

Один из величайших людей—Гете, рассуждая о чтении книги, замечает: „Эти добрые люди и не подозревают, каких трудов и времени стоит научиться читать. Я сам на это потратил 80 лет и все же не могу сказать, чтобы вполне достиг цели".

Пусть в словах Гете есть преувеличение, но преувеличение очень знаменательное. Конечно, слова Гете не могут запугать современную школу, особенно наших слушателей.

Школа, должна помочь учащемуся приобрести основные навыки в работе над книгой с тем, чтобы в дальнейшем, по выходе из школы, слушатель мог углубить и применять на практической работе полученное им в стенах школы.

Автор этой статьи ставит перед собой задачу—дать методико-методологические указания и советы, как поставить работу над книгой в аудитории взрослых на основе имеющихся в современной методике теоретических предпосылок и личного опыта.

Перед каждым организующим работу над книгой в аудитории взрослых возникает пять основных проблем: 1) дать учащимся приемы работы над текстом книги, 2) дать навыки, помогающие усваивать прочитанное, 3) научить, как использовать книгу на практической своей работе, 4) научить производить выбор книг, 5) дать основные советы и указания о внешней обстановке работы над книгой, способствующие и укрепляющие эту работу, согласно НОТ и гигиене умственного труда.

Прежде чем обратиться к рассмотрению только что указанных основных вопросов работы над книгой, выскажу несколько общих соображений.

Ставить работу над книгой выпадает исключительно на долю преподавателя родного языка. Вряд ли такое положение можно признать вполне законным. Думается, что этим делом должен заняться весь коллектив. Но практика показывает обратное.

Работать учащимся приходится над книгами самого разнообразного характера. В учебном плане мы найдем и политэкономию, и экономгеографию, и историю партии, и биологию.

Каждая из этих дисциплин требует специальных подходов по приемам проработки своего материала. Поэтому работу над книгой и надо организовать так, чтобы слушатель приобрел основные навыки в работе над книжным материалом самого разнообразного характера.

Естественно поэтому, что преподаватель родного языка не может замыкаться в своем чисто словесном материале, а должен, наоборот, комплексировать его, как это, конечно, возможно и доступно в условиях школы взрослых, с основными общественно-политическими и естественными дисциплинами.

Но эту „смычку" между предметами надо производить так, чтобы она была прежде всего естественной, не была надуманной, как это часто бывает, носила систематический, а не случайный характер. Требуется для этого особая спайка всего коллектива. Необходим, по крайней мере, раз в месяц сговор всех преподавателей о материале, предполагаемом для проработки на определенный период времени. Схема-план занятий по различным предметам передается в кабинет родного языка, и наиболее подходящий из рекомендуемого материала используется на уроках родного языка при работе над книгой.

Работа над книгой настолько сложна, что учащиеся не могут самостоятельно справиться с возникающими перед ними задачами, поэтому каждую новую тему в работе над книгой, раньше чем дать слушателям для самостоятельной проработки, целесообразно на вводном занятии коллективно обсудить со слушателями, наметить приемы и способы разработки вопроса, а в трудных случаях детально разобрать и предварительно проработать в аудитории совместно с учащимися.

Общий методический план представляется нам таким: 1) вводное занятие, на котором ставится и обсуждается данный вопрос (коллективно), а в необходимых случаях коллективно и прорабатывается; 2) самостоятельная работа по другому материалу, но по той же теме.

Наша аудитория совершенно не знакома с общими вопросами, возникающими по работе над книгой. Наши слу-

шатели не знают, что из себя представляет работа по книге, из каких частей эта работа складывается, на что и как в этой работе надо обращать внимание.

А между тем взрослым учащимся дать такую общую перспективу рассматриваемого нами вопроса весьма полезно для их дальнейшей работы. Поэтому целесообразно в начале устроить беседу-лекцию, в которой перед аудиторией разобрать следующие вопросы: 1) значение уменья работать над книгой, 2) общие проблемы, возникающие по работе над книгой (работа над текстом, усвоение его, использование усвоенного материала, выбор книги), 3) внешняя обстановка, условия, необходимые для более плодотворной и успешной работы над книгой (НОТ, гигиена чтения и пр.). В этой лекции-беседе третья часть должна играть подобающую ей роль, ибо наши учащиеся совершенно не знают самых элементарных условий, необходимых для правильной и научной организации умственного труда, а это чрезвычайно важно, и на эту сторону дела следует обратить самое серьезное внимание.

Работа над самой книгой начинается с работы над ее текстом.

Работа над текстом книги. Работа над текстом книги складывается из двух основных моментов: 1) механизма чтения и 2) понимания читаемого.

Не буду останавливаться, насколько необходимо учащимся овладеть механизмом чтения для продуктивной работы над книгой.

Это понятно само по себе. Скажу только, что на механизм чтения следует обратить серьезное внимание, ибо „грамотное“ чтение, с соблюдением пауз, интонаций и пр. играет огромную роль не только для самого процесса чтения, но и при обучении языку вообще, не говоря уже о том, что оно является одним из первых условий для понимания текста. Самое важное в работе над книгой — это научить учащегося понимать читаемый текст.

Наши учащиеся приходят в большинстве своем прямо от станка и совершенно не умеют, по понятным причинам, обращаться с текстом книги.

Каждое чтение должно иметь определенную цель, а не быть чтением ради самого чтения, чтением вообще. Строгая

система, неразбросанность, работа только на определенные темы в определенные периоды времени—вот что должен положить каждый в основу организации своего чтения.

Перед учащимся необходимо вскрыть существующие способы чтения: 1) перелистывание книги (просмотр книги для того, чтобы получить о ней общее представление), 2) беглое чтение (останавливаются только на местах, наиболее важных или почему-либо остановившихся на себе внимание), 3) сплошное чтение текста (текст читается весь без пропусков), 4) чтение с проработкой, или, как его называют, активное чтение (когда изучаются серьезные и необходимые труды, статьи и пр.).

Особенно обратить внимание на активное чтение, остановиться специально на сущности и приемах такого чтения. Мысль Фагэ желательно подчеркнуть — „читатель-критик есть читатель вооруженный орудием защиты“ (Фагэ—„Как читать“, изд. 5-ое. Книгоиздательство „Москва“, стр. 104). При активном чтении особую роль играет критическое отношение к тексту. Но это—критика не ради самой критики, а сознательное, с продумыванием, отношение к мыслям автора, его выводам, положениям.

Основные моменты критического чтения следующие: мы должны 1) настолько внимательно отнестись к тексту и усвоить его, чтобы содержание и трактование разбираемого вопроса в книге, а также точка зрения самого автора на вопрос была для нас вполне выяснена; 2) хорошо продумать прочитанное, посмотреть, насколько автор прав в анализе вопроса, насколько доказательны и убедительны его выводы, положения, аргументация. После такого рассмотрения сопоставить мнение автора по данному вопросу с мнением какого-либо другого лица, установить, есть ли общее между ними, если есть, что именно, какая разница, почему именно авторы по одному и тому же вопросу пришли к различным выводам, какова их аргументация, сделать сравнения, и, наконец, решить для себя самого после такой тщательной, предварительной проработки, насколько верно освещена тема, что можно из книги взять и что является неправильным, ложным; 3) если в тексте имеется фактический материал, проверить его; 4) приводимые в тексте цитаты све-

рить с подлинником; 5) если автор приводит статистические данные, сделать свои подсчеты и т. п.

Имея в виду, что нашим учащимся приходится на практике сталкиваться с работой не по одному, а по нескольким источникам, необходимо рассмотреть также приемы параллельного и одновременного чтения.

Наши слушатели уже имели дело с книгой в той или другой форме, уже читали книги теми или другими способами. Следовательно, какие то навыки чтения книги у них имеются. Задача преподающего—вскрыть эти навыки и установить, насколько они отвечают научно-принятым. Развить и оставить все положительное, искоренить все отрицательное. Здесь же уместно поставить вопрос о дурных привычках чтения книг (нетерпеливость, лень мышления, невнимательность во время чтения, бег по книге, пассивное отношение к читаемому и т. д.).

Основной момент чтения текста—его понимание. Для понимания текста необходимо:

1) Знать все непонятные или малопонятные слова. Для раскрытия незнакомых слов и терминов использовать специальные словари. Примерно: „Новый орфографический справочник“ И. Устинова, „Энциклопедический словарь“ Павленкова, „Словарь политических терминов“ под ред. Эльцина, словарь Брокгауза и Эфрона, „Советскую Энциклопедию“, выпускаемую в скором времени и т. д. Надо научить слушателей пользоваться этими словарями.

2) Авторы не всегда пишут ясно. Иногда они излагают свои мысли громоздкими, запутанными фразами, предложениями, в смысле которых трудно бывает разобраться. В таких случаях необходимо рассмотреть структуру каждого предложения, из которого состоит данная фраза, а затем и построение самой фразы в целом. Если раскрытие смысла не поддается обычным, логическим путем, то следует показать учащимся, каково значение и роль в таких случаях синтаксиса. Синтаксис, без сомнения, помогает пониманию читаемого текста. Как известно, уменье „читать знаки“ тоже может облегчить понимание фразы, поэтому учащимся следует указать на эту роль знаков.

3) Установить значение незнакомых слов и терминов, разобраться в отдельных предложениях и фразах—еще

далеко не значит понять прочитанное. Для этого необходимо осознать текст в целом.

Осознание текста в целом является в результате умения: а) устанавливать связь между отдельными частями читаемого, отдельными мыслями, высказываемыми автором, б) отделять главные, стержневые мысли от второстепенных, в) разграничивать доказательство от основных положений, иллюстраций, примеров от доказательств и проч.

Приемами, заслуживающими внимания для овладения указанным, являются: а) планирование читаемого, б) выписка из текста, в) тезирование и конспектирование изучаемого материала.

План—это ряд заголовков частей, на которые распадается статья, рассказ и проч. Характерный вопрос для плана: „о чем говорит автор?“

Составлять план для понимания читаемого очень полезно, ибо проделывающий эту работу приучается схватывать стержневую мысль разбираемого вопроса и формулировать ее.

Заголовки плана, кроме того, дают ясное представление о ходе мыслей у автора, расположении материала, группировке доказательств и пр.

Поэтому составление плана при работе над книгой надо особенно рекомендовать.

Такую же цель, как и план, преследует выборка из книг особо ценных для текста фраз, которые отвечают на разбираемый автором вопрос. Выборка эта производится или отчеркиванием нужных мест на полях книги, если книга своя, или точной, буквальной выпиской этих фраз на особые листочки бумаги (цитаты). Конспектирование текста, т. е. связное, сжатое изложение и тезирование его, т. е. передача основных мыслей в форме категорических утверждений или отрицаний, несомненно, помогают 1) пониманию самого текста, и 2) проверке самого себя, насколько усвоен материал.

Конспектирование и тезирование предполагает уже значительную квалификацию у слушателя по работе над книгой.

В результате работы над текстом книги аудитория должна научиться: 1) находить основную мысль, 2) уметь

отделять главное от второстепенного, 3) понимать мысль автора так, как она высказана в книге, 4) уметь следить за ходом мыслей у автора, 5) критически относиться к читаемому.

Как поставить методически работу над текстом в аудитории взрослых?

План организации этой работы можно было бы наметить такой.

В аудиторию приносится текст какой-либо общественно-политической книги, необходимые словари и справочники.

Для проработки берется небольшой отрывок, простой и не сложный, но в то же время могущий заинтересовать слушателей.

Очень целесообразно использовать в данном случае статью К. Маркса—„Крестьянство, как класс“ (Семковский—„Марксистская хрестоматия для юношества“, стр. 238).

Прочитывается преподавателем весь текст сразу, а затем, по законченным частям и здесь же предлагается учащимся называть сначала все непонятные слова, затем целые выражения и фразы. После об'яснения непонятного, при чем в этом об'яснении принимает участие весь коллектив, переходить к отысканию основной мысли данного отрывка. Проанализировав указанным способом весь изучаемый текст, предлагается учащимся перечислить устно основные мысли, а затем и связно их изложить.

Рекомендуемый нами для разбора текст К. Маркса—„Крестьянство, как класс“—содержит: ряд непонятных слов, которые можно отыскать в словаре, скажем, уже упомянутом нами, Устинова, много политических терминов, что даст возможность использовать словарь под ред. Эльцина, исторические имена. Для уяснения последних—Брокгауз и Эфрон. К тому же рекомендуемый нами отрывок легко расчленяется на части, и в этих частях прозрачно намечена основная мысль, а также четко выражен метод изложения всей статьи.

После такого разбора текста, совместно с коллективом учащихся устанавливаются основные приемы работы над текстом и одним из слушателей подводятся итоги.

Для выявления недостатков и раскрытия приемов, которыми учащиеся уже пользуются при чтении книги,

проводится общая беседа и ставится перед слушателями вопрос: „Как они читают книгу“?

Из беседы устанавливаются: 1) недостатки чтения, имеющиеся у слушателей, 2) укоренившиеся дурные привычки, 3) приобретенные уже ранее учащимися способы чтения.

Такая беседа даст возможность говорить об активном, критическом и пассивном чтении, о параллельном и одновременном чтении и пр.

Для того, чтобы учащиеся усвоили навыки работы над текстом книги, дать им ряд отдельных заданий для самостоятельной проработки.

В задания включить следующие вопросы: 1) прочтите внимательно сначала всю, а затем по отдельным частям, статью К. Маркса и Фридриха Энгельса—„Утопический социализм“ (Семковский—„Марксистская хрестоматия для юношества“, стр. 139); 2) разделите статью на части и в каждой части отыщите непонятные для вас слова, фразы, выражения; 3) выпишите все непонятные слова, найдите в словарях и справочниках соответствующие об‘яснения, запишите эти об‘яснения у себя в тетради; 4) перечислите основные мысли; 5) отыщите главную мысль всей статьи и сформулируйте ее; 6) установите, каким из известных вам методов изложения пользовался автор статьи; 7) сформулируйте, что такое активное и пассивное чтение; 8) какие дурные привычки при чтении книги вы за собой замечаете, и в чем они особенно выражаются; 9) опишите известные вам методы изложения, и какова сущность каждого из них; 10) сформулируйте, что такое чтение параллельное и одновременное; 11) примените способы параллельного чтения к вашей статье в газету „Банки и их роль“. Материал для статьи: Н. Ленин—„Банки и их новая роль“, Гильфердинг—„Что такое финансовый капитал“. Эти вопросы, само собой разумеется, не могут войти в одно задание. Они предполагают ряд заданий. Сложность и многочисленность их, с одной стороны, общий уровень развития учащихся (что особенно имеет значение), с другой, подскажут преподавателю: 1) распределение этих вопросов по заданиям, 2) более точную формулировку каждого вопроса, 3) материал. Точно также я не предрешаю вопроса о количестве вводных и подитоживающих занятий

по вопросу о разработке текста, уяснению основных приемов и способов чтения. Все это подскажет работа на месте.

Для меня важно только было наметить общую методическую линию.

Усвоение прочитанного.

Недостаточно только прочесть книгу, понять ее содержание, разобраться в тексте, надо усвоить содержание книги, а для этого необходимо не просто книгу читать, а штудировать ее, изучать.

Учащихся надо познакомить с основными приемами усвоения книги.

Чтобы овладеть содержанием книги, рекомендуется: 1) составлять план, 2) конспект, 3) тезисы, 4) делать выписки из текста, 5) производить запись своих мыслей в связи с прочитанным.

Остановимся на каждом из этих пяти приемов усвоения содержания в отдельности.

1) Составление плана.

Определение плана нами уже сделано в другой связи. Укажу только, что план, когда он применяется, как прием усвоения содержания, может иметь как форму заголовков, о которой говорилось выше, так и форму вопросов по содержанию текста.

В начале, чтобы не затруднять слишком слушателей, целесообразно составлять план в порядке изложения, какой намечен в самой книге. Затем располагать части плана (в смысле порядка) можно более свободно, уже в зависимости от содержания.

План удобнее составлять не во время самого чтения, а после, по законченным частям, отрывкам, главам и т. д. Тогда все содержание известно, и план, несомненно, приобретает большую углубленность, обоснованность, продуманность. При составлении плана по книге, уместно подчеркнуть ценность и значение оглавления книги, как путеводителя по вопросам, разбирающимся в данной книге.

Составление плана необходимо предварительно проделать с аудиторией коллективно. Взять для этого небольшой, четкий по композиции отрывок, предположим, Н. Ленина „Классы в Советской республике“ (Семковский.—„Марксистская хрестоматия для юношества“, стр. 248), зачитать его перед аудиторией и предложить коллек-

тиву указать, какие самые основные темы затрагиваются в этой статье.

После того, как будут намечены эти темы путем вопроса, —о чем говорится в каждой из основных тем—приступить к формулировке заголовков для этих тем.

Т. о., постепенно будет составлен план всей аудиторией.

План, ввиду его важности при работе по книге, должен войти в качестве отдельного пункта в целый ряд заданий. Например, составить план статьи А. Луначарского „Историческое заседание“ (Красный сказ, стр. 177), Н. Ленина—„Лучше меньше, да лучше“, его же—„Большевики должны взять власть“ (обе статьи Ленина в „Марксистской хрестоматии“ Семковского) и т. д.

Эти статьи очень удобны для составления плана, а потому их особенно приходится рекомендовать.

Необходимо обратить внимание учащихся на следующие преимущества плана: 1) план помогает восстановить содержание, 2) дает представление о ходе мыслей у автора, 3) способствует отделить в прочитанном материале основное, главное от второстепенного.

2) Конспект.

Но план только помогает, а не восстанавливает содержания. Более удобным приемом усвоения содержания является конспект, т. е. короткий, связный пересказ своими словами самого основного, важного, существенного из прочитанного.

На конспектировании книги, как приеме усвоения содержания, следует остановить внимание учащихся более подробно.

При разборе методики конспектов желательно подчеркнуть мысль тов. Керженцева, высказанную им в работе „Как читать книгу“ на стр. 25.

„Конспект книги в целом, говорит тов. Керженцев, это, так сказать, основное ядро книги, освобожденное от всяких мелочей, длиннот, повторений“.

Из существующих приемов составления конспектов по книге наиболее целесообразным представляется следующий: при чтении подчеркивать карандашом, или отчеркивать на полях книги, самые существенные, главные мысли, фразы, предложения. По окончании чтения всего текста, перечитать снова, но уже не все, а только отмеченное.

Эти подчеркнутые места дают наиболее важное, существенное из прочитанного, и по ним легче восстановить основное содержание прочитанного. Если устно своими словами пересказать подчеркнутое, то и получится устный конспект, который помогает усваивать и запоминать читаемое. Если конспект составляется по каким-либо причинам письменно, то перед записью весьма полезно устно пересказать (коротко, конечно) самому себе или товарищу содержание конспектируемого.

В виду того, что конспекту в работе над книгой суждено играть немаловажную роль, следует познакомить учащихся с различными формами конспектов. Из этих форм, как показывает практика работы в аудитории взрослых, наиболее целесообразной является такая:

План	Конспект

Методический план проработки конспекта представляется таким: от плана сначала общего, затем очень подробного в форме заголовков, к краткому раскрытию этих заголовков, т. е., к конспекту.

Для проработки конспекта по книге можно было бы взять те же статьи, которые предлагались для составления плана.

Организовать работу по составлению конспекта по книге можно было бы так:

Предположим, мы составили план статьи Н. Ленина: „Большевики должны взять власть". После составления плана, предложить в каждой его части указанным ранее способом отметить наиболее важные места. Все эти места зачитать в классе, и правильность этих мест, главн. обр., с точки зрения их важности для содержания книги, обсудить всем коллективом.

После того, как будут установлены все главные мысли по тексту, переходить к краткой их формулировке, сначала в форме простого их перечисления по порядку, потом

короткому связному устному, а затем и письменному изложению.

Такая предварительная проработка на вводном занятии даст возможность поставить перед учащимися задачу—самостоятельно составить конспект.

Даются для осуществления этой задачи задания. Приведу пример:

Тема	Материал	Форма проработки	Срок выполнения
Конспект.	Н. Ленин.—„Классы в Советской Республике". (С. Семковский—„Марксистская хрестоматия для юношества", стр. 243).	1. Составить план в форме оглавления.	30 м.
		2. В каждой части плана отметить на полях текста или путем выписки в тетрадь самые важные места.	45 м.
		3. Составить по отмеченным местам краткое, связное изложение (конспект).	1 ч. 30 м.

Когда метод составления конспекта будет достаточно усвоен слушателями, 1-ая и 2-я части в рубрике—„форма проработки"—могут быть отброшены и оставлена только 3-ья часть в формулировке—„составить конспект". Конспектировать удобно небольшие отрывки и короткие статьи.

3) Т е з и с ы.

Практическая работа ставит перед нами задачу не только усваивать короткие статьи, небольшие книги и брошюры, но кроме того, изучать серьезные научные труды. Конспектировать последние с целью усвоения, конечно, задача для большинства невыполнимая.

Для усвоения таких больших по своему об'ему книг целесообразно использовать другой способ, именно—тезирование.

Основным признаком этой формы передачи книги является то, что пересказывается не вся книга, хотя и очень сжато, как в конспекте, а выбираются из всего материала краеугольные мысли—выводы и передаются в форме сжатых, лаконических утверждений или отрицаний. Форма передачи в тезисах носит характер строгих, категоричных положений.

Эти положения могут иметь краткое доказательство, обоснование, об'яснение.

Необходимо подчеркнуть перед учащимися, что тезируются только самые важные мысли автора, самые его принципиальные положения.

Тезис, таким образом, состоит из двух частей: 1) положение—вывод и 2) доказательство—краткое об'яснение этого положения.

Отсюда, естественно, тезирование книги надо начинать с общего ее плана, раскрывать затем каждую часть плана по основной мысли в форме категорического заявления и дать каждой части плана короткое об'яснение, обоснование, взятое из самого же содержания книги.

Тезирование—одна из самых трудных форм проработки книжного материала, поэтому работа над тезисами нуждается в серьезной, детальной, прежде всего коллективной проработке с аудиторией.

Очень удобно для тезирования брать материал партийный. Этот материал имеет ту принципиальность, о которой говорилось раньше, а следовательно, по нем удобнее всего тезировать. Очень хорошо тезируется статья В. И. Ленина: „Учение о классовой борьбе". Ее преимущества: 1) просто расчленяется на составные части, 2) от плана, в виду ее принципиального характера, безболезненно можно переходить к формулировке основных положений и 3) автор аргументирует свои выводы.

Приведу пример одного из первых заданий для самостоятельной проработки вопроса по тезированию книги.

Тема	Материал	Форма проработки	Срок
Тезирование.	Н. Ленин.—„Большевики должны взять власть в свои руки" (Семковский—„Маркс. хрест. для юношества", стр. 97).	1. Составить общий план. 2. Дать категорическую формулировку каждой части плана по самой основной мысли. 3. Каждому из выставляемых положений придать доказательство.	2 часа.

После того, как методика тезирования будет учащимися усвоена, можно, как и в заданиях по составлению конспекта, формулировать эти задания в более общей форме, без указания порядка и способа проработки.

План, конспект и тезис по книге являются наиболее употребительными и отвечающими нашей цели приемами усвоения книги.

На этих трех моментах следует каждому ставящему работу над книгой задержать внимание учащихся до полного овладения учащимися ими. Кроме этих трех основных способов усвоения прочитанного материала, как известно, некоторыми методистами рекомендуются еще: 4) выписки фраз из текста и 5) запись своих мыслей в связи с прочитанным.

4) Фразы должны выбираться так, чтобы они действительно вскрывали ударные мысли автора, высказываемые в данной книге.

Постановку работы по выписке фраз и записи своих мыслей можно было бы связать с работой по конспекту, особенно в тот момент, когда мы занимаемся отчеркиванием, а если книга чужая, то просто выпиской отдельных мест из книги.

Научить студенчество производить выписки из книг необходимо.

Выписка не только помогает восстанавливать содержание прочитанного, но и сама по себе может очень пригодиться в практической работе при выступлениях с речами, докладами, особенно, когда возникает необходимость подтвердить высказываемую мысль авторитетным писателем, вождем. Поэтому на методику выписок следует обратить серьезное внимание наших учащихся. Им прежде всего надо внушить мысль, что выписывать следует самое необходимое.

Нельзя выписывать все, что интересно, надо выписывать только то, что нужно, что может быть использовано в работе.

Очень многие производят выписки во время самого чтения. Это не целесообразно. Гораздо полезнее производить выписки после чтения, будет ли то глава, или просто законченный отрывок. Выписывающий после прочтения всего материала получает более цельное представление об этом

материале, и ему легче установить, что же из всего прочитанного является действительно ценным и нужным.

Слушателям можно рекомендовать такие приемы составления выписок.

При чтении ценные места брать на учет путем: 1) заметки на бумаге страниц, где они помещаются, 2) отметки карандашом нужных мест, 3) после прочтения пересмотреть все отмеченное, и, если оно действительно ценно, выписать.

Выписка делается на карточке (листе бумаги, примерно, 1/8 листа). Правила выписки: 1) выписка из книги должна быть точной, без каких бы то ни было изменений в ее тексте. Это особенно надо подчеркнуть перед учащимися: большинство из них под выпиской понимает переложение содержания книги; 2) если место, которое надо выписать, значительно по своему размеру, и не все в нем представляет одинаковый интерес, то допускаются пропуски. Пропуски эти обозначаются одной чертой или многоточием; 3) каждая карточка с выпиской имеет следующие данные: а) автор, б) точное заглавие книги, в) издание, г) место и год издания, д) страница, из которой сделана выписка, е) номер карточки, ж) выписка текста, з) на верху карточки тема записи.

Для систематизации всех сделанных выписок удобно завести журнал выписок и алфавит тем, примерно, по такой форме:

№№ по порядку	Автор	Название книги	Страницы	Темы

Алфавит тем.

Тема	№№ карточек

Рекомендовать непременно вести журнал выписок и алфавит тем не обязательно. Это необходимо только для лиц, занимающихся научной работой.

Технику выписок следует основательно проработать с учащимися.

Проработать методику выписок можно было бы так: принести в аудиторию образцы выписок и совместно с учащимися их проанализировать.

Этот анализ даст возможность повести беседу о характере выписок и установить правила техники выписок.

Затем, здесь же в аудитории поставить тему, дать небольшой текст для проработки этой темы и предложить учащимся выписать только то из текста, что имеет отношение к разбираемому вопросу. Выписки, произведенные самими учащимися, разобрать всем коллективом. Предположим, дается учащимся такая тема: „Что такое класс". Материал — Н. Бухарин.—„Теория исторического материализма", см. главу: О классах. Ставим перед учащимися задачу—сделать выписку самых важных мест из этой главы, говорящих о классе.

Затем предлагается и самостоятельное задание.

Тема	Материал	Форма проработки	Срок
Выписка.	Г. В. Плеханов.— „Основные вопросы марксизма", Кооп. Изд. „Моск. Рабочий"; „К вопросу о роли личности в истории", стр. 111.	Сделать по установленной форме выписки о роли личности в истории.	2 ч.

5) Запись своих мыслей в связи с прочитанным. Во время чтения у нас возникает целый ряд мыслей по поводу или в связи с прочитанным. Эти мысли необходимо закрепить, ибо очень часто случается, что мысли очень ценные и важные бесследно исчезают из нашей памяти. Закрепление мыслей в связи с прочитанным можно производить таким образом: если книга принадлежит читателю, то возникающие мысли коротко записываются на полях книги; рядом с тем местом, которое вызвало эту мысль.

Если же книга чужая, то на бумаге коротко записываются мысли автора, с указанием книги-источника, где эта мысль помещается, и на этом же листе бумаги, на другой его стороне, заносится ряд своих мыслей, вопросов, возражений, вызванных соответствующим местом у автора.

Такая работа имеет большую ценность, ибо помогает нам усваивать содержание изучаемого.

Отчетные формы работы о прочитанной книге.

Наши учащиеся должны не только уметь прочесть книгу, усвоить ее содержание, но и уметь поделиться прочитанным материалом с другими.

Для достижения последнего надо проделать с учащимися особую работу.

Наиболее целесообразными формами таких работ считаются: 1) беседа-отчет, 2) реферат, 3) рецензия по прочитанному материалу.

Самая простая из перечисленных форм—беседа-отчет. С нее методически полезно начинать вести с учащимися отчетную работу о книге.

Такой беседе-отчету предшествует самостоятельная проработка учащимися изучаемого материала.

Дается предварительно изучить группами в 3—5 человек какой-нибудь вопрос по книге, статье; предположим, вопрос: „Задачи партии в деревне“ по статье тов. Г. Е. Зиновьева, носящей такое же название. Статья слишком велика, поэтому она не может быть дана вся для индивидуальной проработки. Ее делят на темы, каждая тема прорабатывается группами в 2—5 человек. На занятиях каждая тема излагается одним из участников данной группы, затем обсуждается всем коллективом и, наконец, подводится итог всему высказанному. В результате такой беседы с обсуждением, коллектив изучит данный материал (задачи нашей партии в деревне по Зиновьеву).

Эта беседа заставит говорить об уменьи: 1) отыскивать основную мысль, 2) устанавливать содержание книги, 3) отбрасывать все второстепенное, 4) пользоваться иллюстративным и статистическим материалом.

Организация таких бесед-отчетов по прочитанному материалу методически вполне оправдывается, особенно, когда учащиеся в работе над книгой проходят лишь первые

стадии. К тому же беседа-отчет очень помогает учащимся развивать речь.

Второй удобной формой отчета о книге является реферирование. Дать учащимся навыки реферирования книг необходимо.

Реферирование книги, по вполне понятным причинам, практикуется на занятиях по политэкономии, экономгеографии, истории партии и др., с чем нам необходимо считаться.

В виду того, что вопрос о содержании термина „реферат" в нашей методической литературе остается пока что вопросом, и часто учащемуся приходится встречаться с различным пониманием и толкованием этого термина, перед слушателями должны быть четко раскрыты основные моменты реферирования книги.

В задачу реферата книги входит изложить: 1) содержание книги и 2) точку зрения автора книги на рассматриваемые в ней вопросы.

В центре внимания при реферировании книги— изучение материала, а не его оценка.

Изучение материала производится не всей книги сразу, а по законченным ее частям.

Методы изучения книги для ее реферирования можно наметить следующие:

1) наиболее показательные и существенные места берутся на заметку указанными ранее способами (см. главу о конспекте);

2) после прочтения всего материала, вновь перечитываются только отчеркнутые, отмеченные в книге места, продумываются и устанавливается наиболее ценное в данной главе.

Так прорабатываются все главы.

Когда книга прочитана вся и содержание ее достаточно усвоено, устанавливается

3) какая основная мысль всей книги, а не отдельных глав и, наконец,

4) выясняется, как итог работы, точка зрения автора на вопрос.

Реферирование надо начинать с очень простой, небольшой, но интересной статьи, и предварительно проработать ее в ауди-

тории вместе со всеми учащимися, напр., взять статью тов. Зиновьева—„Как сложился и развивался революционный союз рабочих и крестьян“ (см. сб. „Рабочий класс и крестьянство“. Что должен знать и понимать каждый рабочий и каждый крестьянин. Гос. Изд., Лен.—Москва, стр. 3 и след.).

Реферирование в аудитории производится по плану: 1) преподаватель к определенному дню предлагает учащися прочесть предположенный к реферированию материал, 2) в аудитории выясняются все непонятные при чтении места, 3) материал для восстановления в памяти вновь зачитывается в аудитории, 4) путем вопросов намечается основное содержание статьи, 5) все суммируется, и устанавливается точка зрения авора на вопрос.

Путем такой беседы намечается план реферирования. Схема реферирования записывается на доске или в тетрадке, а затем дается задание для самостоятельной проработки.

При чем, реферируемый материал в последующих заданиях осложняется как через введение большего количества реферируемых страниц, так и по степени трудности самого материала.

В первых заданиях можно дать план реферирования, в последующих этот план отпадает. Возьмем для примера задание по реферированию какой-нибудь статьи.

З а д а н и е.

Тема	Материал	Форма проработки	Срок вып.
Реферирование статьи.	Г. Зиновьев.—«Пролетарская» революция и крестьянство». Сб. «Лицом к деревне». Статьи и речи. Госизд. Ленинград, 1925 г.	1. Дать короткое содержание статьи. 2. Основная мысль статьи. 3. Какие еще известны вам книги по данному вопросу, и чем отличается реферируемая статья от них? 4. Подведите итог всему содержанию и установите точку зрения автора на разбираемый вопрос.	3 ч.

Практическая работа требует, чтобы каждый умел не только прореферировать книгу, но и прорецензировать ее.

Поэтому разбирая вопросы об отчетных формах работы над книгой, рецензирование книги обойти молчанием нельзя.

Внимание учащихся должно быть обращено прежде всего на план рецензий, сводящийся к следующему: 1) указывается фамилия автора, точное название книги, число страниц, год издания, само издание, 2) коротко излагается содержание книги, 3) определяется характер этого содержания, 4) язык книги, 5) какое значение имеет книга, и кто ею может пользоваться.

Методически удобно начинать работу по рецензированию книги с анализа какой-нибудь образцовой рецензии. Можно использовать для этого рецензии таких журналов, как „Печать и революция“, „Книгоноша“ и др.

После коллективного разбора рецензии, предложить учащимся самостоятельно прорецензировать какую-либо небольшую книгу, статью спорного характера и не очень удачную.

Такая работа несомненно даст учащимся методику рецензирования книги.

Выбор книги.

Мы нередко наблюдаем, что наши учащиеся читают много совершенно ненужного и непригодного. Происходит это в значительной мере от неуменья выбрать книгу. Правда, обычно преподаватель рекомендует литературу по изучаемому вопросу. Но, во-первых, не все то, что бывает необходимо, разбирается в школе, а во-вторых, время „учебы“ кончится, и учащемуся самостоятельно придется прорабатывать всякие вопросы, выдвигаемые его общественной, партийной и государственной работой.

Отсюда вывод—учащемуся надо дать приемы, хотя бы самые элементарные, выбора, розыска книги.

Как это сделать?

Учащиеся знакомятся с организацией библиотечных каталогов, различными их формами и системами.

В этом отношении может быть полезной книга тов. В. Невского—„Как находить книгу и как с ней работать“, „Красная Новь“, 1924 г.

Книга эта дает краткую характеристику существующих систем каталогов и указывает, какими каталогами и в каких случаях целесообразно пользоваться.

Изложение форм каталогов имеется и в моей книге „Работа над книгой". Изд. Библиотечного отдела Г. П. П. Москва, 1926 г.

Знакомство учащегося с формами каталогов удобнее всего начинать с конкретного каталога библиотеки данного учебного заведения.

Для этого организовать группами в 5-8 человек экскурсии в библиотеку и показать на каком-либо конкретном примере, как в каталоге разыскать необходимую книжку.

Такое непосредственное знакомство учащегося с принятым в данной библиотеке каталогом послужит отправной точкой для беседы о различных системах каталогов, преимуществах и недостатках каждого и практических указаний, как ими пользоваться.

После такой беседы включить в задание такие пункты: 1) пойдите в библиотеку и разыщите там по каталогу имеющиеся книги по вопросу о задачах нашей партии в деревне; 2) выпишите имеющиеся по этому вопросу книги; 3) посоветуйтесь со специалистом, в данном случае с лектором по истории партии, какие из имеющихся книг являются наиболее ценными и нужными.

В библиотеке следует обратить внимание учащегося: 1) на так называемый систематический каталог, 2) на форму и принципы составления библиотечных карточек.

Очень полезно составление библиотечных карточек включить в одно из заданий.

В беседе с учащимися о формах каталогов необходимо остановить внимание их на каталоге, составленном по десятичной системе, т. к. эта форма наиболее употребительна и распространена в наших библиотеках. Было бы желательно, чтобы нумерация десяти основных отделов этого каталога была усвоена учащимися. Знание этой нумерации облегчает работу по розыску книг.

В библиотеке при каталоге по десятичной системе приходится особое внимание обращать на нумерацию карточки, следовательно, надо познакомить учащихся с тем, как читать

библиотечные цифры на карточках и что они обозначают. На карточке стоит цифра 332.1. Что это значит? 3—отдел обществоведения, 33—экономика, 332—финансовая экономика, 332.1—специально-банки. В результате 1) непосредственного ознакомления учащихся с систематическим каталогом данной библиотеки, 2) библиотечной карточкой, 3) беседы о существующих библиотечных каталогах, 4) ряда заданий по розыску книг, учащиеся получат достаточно четкое представление о том, как пользоваться каталогом и как разыскать книгу в библиотеке. Не буду останавливаться на вопросе о том, насколько такая работа действительно необходима для каждого, кто собирается самостоятельно работать над книгой.

Это очевидно без особых пояснений.

Учащиеся овладели приемами розыска по каталогу и карточке. Книга найдена. Что же дальше? Возникает другой вопрос: как научить учащегося быстро знакомиться с содержанием книги, как достигнуть того, чтобы книга, только побывав в руках, оставила уже по себе след?

Другими словами, возникает вопрос о предварительном просмотре книги.

Уметь бегло просмотреть книгу, перелистать ее и уже по одному этому составить о ней, хотя бы поверхностное, представление, имеет огромное значение.

О характере и принципах просмотра книги говорилось раньше, поэтому не буду здесь останавливаться на этих вопросах. Скажу только, что беглый просмотр книги имеет то большое преимущество, что благодаря ему сразу создается представление о содержании книги, а следовательно, и решается вопрос, насколько данная книга подходит к интересующей нас теме.

Приемы предварительного просмотра книги надо раскрыть перед слушателями на одном из аудиторных занятий.

Работу эту можно организовать так: в аудиторию приносится для коллективной проработки книга. Путем ряда соответствующих вопросов разбираются в авторе, точном заглавии, годе и месте издания, просматривается оглавление книги. Пусть кто-либо из учащихся прочтет вслух оглавление и по оглавлению передаст те вопросы, которые разбираются в книге.

После такого просмотра книги, здесь же, в аудитории делается вывод о значении оглавления для ознакомления и выбора книги.

Затем переходят к анализу предисловия книги. Предисловие, как и оглавление, зачитывается в аудитории и тут же разрешается вопрос, какое значение имеет предисловие для выбора книги. Дальше, переходим к беглому просмотру содержания какой-либо главы.

Перед учащимися ставится задача: перелистать главу, прочесть любые места и запомнить то, что почему-либо остановило их внимание. После этого, начинается обсуждение, о чем говорится в данной главе.

Внешний анализ книги, предисловия, оглавления и просмотр в данном случае отдельной главы, а если книжка небольшая, то и всей книги, даст возможность установить принципы и приемы беглого просмотра книги с целью решения вопроса, насколько она является подходящей к той или другой теме.

Затем дается специальное задание:

1) бегло просмотреть книгу, 2) составить о ней представление, 3) записать все это на бумаге.

Работа по овладению учащимися приемами беглого просмотра книг имеет огромное практическое значение. На книжном рынке появляется настолько много книг по самым разнообразным вопросам, что прочитывать их даже специалисту вопроса нет возможности, а тем более партийному работнику, от которого требуется универсальность и ориентировка почти во всех наиболее важных общественно-политических вопросах. Быть же в курсе новинок по самым главным вопросам необходимо. А этому, как раз, очень помогает беглый просмотр книги.

При проработке с учащимися темы о выборе книг обязательно следует поставить вопрос о библиографических указателях, их использовании при розыске книг. Работа по библиографическим справочникам начинается с непосредственного ознакомления учащихся с одним из наиболее простых из них, напр., „Книгоноша“, „Вестник книги“. Каждый из них просматривается вместе с учащимися и устанавливаются общие принципы их составления и способы отыскания по ним книг. Берется, напр., какой-нибудь новый

№ „Книгоноши“ и обследуется один из отделов, скажем, отдел „Общественные науки“.

Такой коллективный просмотр даст учащимся навыки и приемы работы с библиографическими указателями, справочниками. После такой предварительной работы, можно поставить перед учащимися и ряд самостоятельных задач.

Использование книги.

Работа над книгой оправдывается только тогда, когда изученное по книге находит себе применение в практической деятельности.

Поэтому основная цель изучения книги—применить полезное, взятое из книги, к практической работе. Одной из наиболее частых форм применения, или, вернее сказать, использования книги в практической работе является доклад на основании книжного материала.

Остановимся на вопросе, как можно использовать книгу при составлении доклада.

Несомненно, доклад носит в себе больше творчества, чем все другие виды работы по книге, ранее разобранные нами.

Книга при докладе является лишь частью того материала, из которого строится доклад (собственные наблюдения, жизненный опыт и т. д.). Она—лишь отправной пункт, но не главный рычаг в докладе.

Для того, чтобы учащийся ощутил именно такую роль книги при составлении доклада, надо для проработки взять темой доклада такой вопрос, который был бы разрешен в рекомендуемых к докладу книгах не до конца, или решение его вызывали бы сомнения, возражения, различные толкования и пр.

В таких случаях докладчик должен об'ективно, не привнося ничего своего, изложить сначала различные точки зрения, высказанные в проработанных для доклада книгах.

Но этого мало. От докладчика требуется, и это самое важное, не только изложить чужие мысли, но и высказать свою точку зрения на разбираемый в докладе вопрос. В последнем и заключается основной момент каждого доклада.

Перед составлением самого доклада на основании какого-нибудь книжного материала надо прежде всего, чтобы учащиеся хорошо разобрались в предлагаемых к докладу пособиях.

Когда материал собран, докладчик изучил и обдумал вопрос, сделал необходимые для доклада выписки из книг, цитаты, составил, в случае надобности, краткий конспект каждой из проработанных книг, и у докладчика составилось уже собственное мнение по основной теме доклада, докладчик может приступить к составлению плана своего доклада, не придерживаясь, конечно, порядка и расположения материала в изученных источниках, а распределяя весь материал в зависимости от удобств построения своего собственного доклада.

Намеченный при составлении доклада план, конечно, может видоизменяться, но он все же будет направляющим моментом в построении изложения доклада.

Учащимся необходимо раскрыть важность и значение подвижного плана при составлении доклада.

При составлении самого доклада важно обратить внимание учащихся, чтобы они не злоупотребляли чрезмерно книжным материалом.

Надо также обратить внимание учащихся на умелое приведение цитат, выдержек, примеров, статистических данных.

При составлении доклада начерно следует рекомендовать учащимся писать только на одной стороне бумаги, причем на отдельных листках.

Удобство писанья именно на листочках следует подчеркнуть перед учащимися (удобно по мере возникающей в процессе работы надобности вставлять новый материал, выбрасывать ненужный, перетасовывать части доклада и т. д.).

Как методически подойти к вопросу о составлении доклада? Целесообразно вскрыть методику составления доклада на конкретном примере.

Взять какой-нибудь доклад т.т. Сталина, Зиновьева, Троцкого и в аудитории проанализировать этот доклад с точки зрения: 1) его построения, 2) использования источников, 3) метода изложения и 4) языка. Затем, после установления общих принципов использования книжного материала для доклада, дать учащимся самостоятельное задание.

В виду того, что методика составления доклада вообще не входит в мою непосредственную задачу, и об этом имеется специальная статья в настоящем сборнике, ограничусь только изложенным ранее по этому вопросу.

Использовать книгу можно, разумеется, не только для составления доклада, но и для целого ряда других работ, которые имеют уже слишком далекое отношение к интересующему нас вопросу—о работе над книгой, поэтому здесь не буду касаться всех этих вопросов.

Итак, мы наметили основные проблемы, которые необходимо разрешать с учащимися при проработке вопроса о постановке работы над книгой в аудитории взрослых, указали методический путь наиболее приемлемый и доступный в наших условиях работы.

Для товарищей, желающих более детально ознакомиться с интересующим нас вопросом можно было бы рекомендовать следующие пособия. При чем считаю необходимым предупредить, что все книги, перечисленные ниже, не дают методики работы над вопросом в самой аудитории. Они рассчитаны на желающих самостоятельно научиться, как читать и работать с книгой.

Библиографическая справка не претендует на полноту и дает лишь наиболее ценное и важное.

БИБЛИОГРАФИЯ.

Альбоял А.—О чтении. Изд. Сеятель. Ленинград 1924 г.

Его же.—Искусство писателя. Изд. Сеятель. Ленинград 1924 г.

Баранский Н. А.—Техника работы над книгой. «Ком. просвещение» № 1, М. 1924 г.

Борович.—Как читать книгу. Харьков 1924 г.

Брандес.—О чтении. Пер. О. Румер. Изд. „Творчество". М. 1913 г.

Базилевич Л. И.—Работа над книгой. Изд. «Библиотечного отдела. Г. П. П.». М. 1926 г.

Владиславлев И.—Тетрадь для записи о прочтенных книгах. Пособие для учащихся. Изд. 5-об. Наука. 1918 г.

Волков В. М.—Чтение, как основа развития умственного и нравственного труда. Н. Н. 1917.

Введенский Д.—Работа над книгой. „В помощь совпартшколам и школам взрослых". Сб. под ред. А. Ф. Рындича в. VI, Гос. изд. М. 1925 г.

Генкин А.—Как читать книгу. Помощь самообр. № 1, 1923 г.

Крупская Н. К.—Организация самообразования. Изд. Молодая Гвардия. М. 1922 г.

Кунце Ф.—Техника умственного труда. Ред. и пер. Б. О. Боровича. Изд. «Труд». Харьков 1923 г.

Лядов М. Н.—Как работать с книгой. Сб. статей под ред. М. Н. Лядова. Изд. Ком. Унив. им. Я. М. Свердлова. М. 1926 г.

Медынский Е.—Как вести записи. Помощь самообразованию, № 2—3, 1924 г.,

Миртов А.—Как читать книги. Бахмут 1924 г. изд. „Рабочий Донбасс".

Невский В.—Как находить нужную книгу и как с ней работать. Изд. „Красная Новь", 1924 г.

Поваркин С. И., проф. — Как читать книги. Юбилейный сб. „Красный педагог", сб. III, 12—36. Изд. Ленинград. Высшей Военно-педагог. школы.

Его же.—Как читать книги для самообразования. Из-во „Начатки знания". Ленинград 1924 г.

Петров А.—Техника самообразования. Изд. „Новая Москва" 1924 г.

Ричардсон Ч.—О выборе книг и о том, как их читать, чтобы они приносили пользу. Изд. Травникова. Петр. 1913 г.

Рубакин Н. А.—Как и с какой целью читать книги. Изд. Цент. Кооп. изд-тва. М. 1922 г.

Его же.—Письма к читателям по самообразованию. Изд. 3-ье, группы читателей рус. рабочих в Нью-Йорке. Берлин 1923 г.

Его же.—Практика самообразования. Изд. „Наука". М. 1914 г.

Фагэ.—Как читать. Пер. с франц. А. Ф. Гретмана. Изд. 5-ое книгоизд. „Звезда". Москва.

Чарнолусский В.—Техника записи чтения. В.Ц.С.П.С. ЦИТ. М. 1924 г.

Его же.—Запись чтения. „Вест. Просв." МОНО № 1. 1923 г.

Его же.—Как читать. „Вестник Просвещ." МОНО № 11—12, 1923 г.

Чахотин С.—Социализация памяти. „Вопросы Сов. хозяйства и управления. ЦКК и НКРКИ." № 2—3, 1924 г.

Юрский.—Искусство использования книги. Изд. Товарищества „Книга". П. 1923 г.

Л. И. БАЗИЛЕВИЧ

Кабинет языка.

Мысль о кабинете языка далеко не нова в педагогике. Западно-европейские и американские школы давно уже имеют такие кабинеты.

Наши передовые педагоги еще до революции говорили о необходимости организации при школе кабинетов языка, но осуществление этой мысли мы наблюдаем лишь теперь, когда в школе произошло сближение методов преподавания родного языка с методами преподавания естественных наук, когда начал проводиться Далтон-план, как известно, требующий переконструкции всей школы, упразднения классов и организации лабораторий-кабинетов для занятий. Если наша первая ступень не очень нуждается в таких кабинетах, то вторая ступень и школы взрослых всех типов настойчиво требуют такой организации. Мы будем в нашем изложении говорить о кабинете языка при комвузах, совпартшколах и школах взрослых повышенного типа.

Каждый кабинет является прежде всего методическим органом, отражающим жизнь данного предмета в школе. На кабинет мы не можем смотреть только как на склад, где сосредотачиваются все необходимые пособия по данному предмету. Кабинет, во-первых, методическая лаборатория, отражающая и проводящая все приемлемые для данного учебного заведения методические принципы, во-вторых, кабинет—это лаборатория для самостоятельной, исследовательской работы учащих и учащихся.

Характер кабинета зависит от природы того предмета, который обслуживает кабинет, и тех задач, которые ставятся перед предметом программами данного учебного заведения. Школы взрослых всех типов имеют в своих программах родной язык, понимая под этим, главным образом, развитие

речи, грамматику и орфографию. Литературы, как самостоятельного предмета, нет в программах школ взрослых. Литература привлекается на уроках по языку, только как материал по развитию речи. Хотя анализ художественно-литературных произведений и производится, но в самых общих чертах; кроме того, разбору этих произведений отводится небольшое место. Отсюда вывод—кабинет языка должен отвечать прежде всего целям и задачам языковым, как этого требуют программы. Следовательно, внимание при организации кабинета, естественно, концентрируется на языковых проблемах, возникающих в связи с постановкой работы по языку в данной школе.

Однако, наши учащиеся имеют большое стремление и вкус к художественной литературе, много читают беллетристики, интересуются современными научными течениями в области искусства и художественной литературы, сами принимают иногда непосредственное участие в художественном творчестве, в литературных диспутах, судах и пр.

Кабинет языка, ибо это ближе всего ему, должен помочь учащимся удовлетворить их интересы в этой области и заняться организацией чтения учащихся по художественной литературе.

Кроме родного языка, в школах взрослых, хотя в большинстве случаев на добровольческих началах, организуются занятия по иностранным языкам. Имея в виду указанные цели, кабинет распадается на три основных отдела: 1) родного языка, 2) иностранных языков и 3) художественной литературы. При чем содержание и роль третьего отдела следует понимать в соответствии с местом художественной литературы в школах нашего типа.

Все эти три отдела, каждый по своей специальности, занимаются и руководят: 1) разработкой учебно-методических и научно-методологических вопросов, 2) постановкой методических опытов в различных группах, учетом всех этапов опыта и результатов, 3) чтением учащих и учащихся, 4) составлением необходимых учебных пособий (хрестоматий, учебников), 5) составлением библиографических указателей по языку и литературе, пригодных и нужных для данной аудитории, 6) подбором и составлением наглядных пособий, 7) разработкой планов экскурсий, например,

в музеи отдельных писателей, 8) ведут методический учет работы по языку, 9) организуют выставки: а) работ учащихся, б) учащих, при чем из последних только те, которые тесно связаны с работой в данной аудитории, в) юбилейные и пр., 10) следят за вновь выходящей литературой по специальности. Для того, чтобы разрешить поставленные ранее задачи, кабинету необходимо придать соответствующие организационные формы.

Сосредоточим наше внимание на кабинете, прежде всего, как на рабочей лаборатории учащихся. Что для этого необходимо? Не буду касаться вопроса о том, каковы должны быть лаборатории-кабинеты в смысле внешних удобств (светлое помещение, удобные рабочие столы и пр.). Кабинет должен быть прежде всего, особенно имея в виду проводимый в настоящее время исследовательский метод работы, хорошо оборудован учебными пособиями: 1) наглядными пособиями (картины, таблицы и пр.) и 2) книгами (учебная библиотека).

Наша аудитория нуждается в следующих наглядных пособиях: 1) таблицы грамматические (типы склонений, спряжений, синтаксических связей и т. д.); 2) таблицы орфографические. Особенно ощущается нужда в таблицах орфографических. Учащиеся не имеют времени (да вряд ли и есть в том нужда) специально заниматься орфографией. Поэтому целесообразно, чтобы учащиеся имели эти таблицы перед глазами всякий раз, когда они приходят работать в кабинет; 3) таблицы и различные картины по развитию речи. Эти картины применяются, главным образом, на занятиях по иностранным языкам, особенно с начинающими. Небесполезно бывает использовать некоторые картины для составления рассказов, описаний и на уроках родного языка, особенно, если картина имеет сюжеты: жизнь на заводе, фабрике, революционное движение и т. д.; 4) фонограф или граммофон. Их можно использовать для воспроизведения речей наших вождей для анализа стиля, языка, приемов построения и пр.; 5) портреты писателей и вождей, из последних особенно выдающихся мастеров слова. Портреты снабжаются краткими биографиями и указаниями лучших произведений; 6) иллюстрации к сочинениям писателей, их жизни. Иллюстрационный материал можно

собрать в особые альбомы, или, если хватает места, развесить по стенам. Весь ассортимент наглядных пособий должен быть так подобран и распределен, чтобы он носил не только чисто учебный, но и агитационный характер На эту сторону следует обращать самое серьезное внимание; 7) учитывая, что одной из основных задач, стоящих перед родным языком, является—научить учащихся читать книгу, весьма полезно иметь в кабинете специальные таблицы с правилами чтения книги и образцами ее использования (конспект, план, доклад и др. виды записи о прочитанном), схему стенгазеты и т. д.

На занятиях по родному языку приходится касаться некоторых вопросов из общего научного языкознания, как напр., вопрос о семье языков, различных языковых ветвях, диалектах и пр. Небесполезно в кабинете вывесить таблицу-схему, хотя бы индо-европейской семьи языков, карты наречий современного русского языка и др. Перечисленные нами наглядные пособия можно считать основными для кабинета языка в условиях нашей работы.

Имея в виду, что на занятиях по родному языку производится анализ художественно-литературных произведений, весьма целесообразно вывесить схему существующих подходов к изучению художественно-литературных произведений с выделением марксистского метода исследования художественного творчества.

Но одними наглядными пособиями не может ограничиться оборудование кабинета. Большое значение при Далтон-плане имеет для учащихся библиотека кабинета. Эта библиотека должна по своему составу прежде всего обслуживать непосредственные учебные нужды учащихся, согласно программам. Без библиотеки в кабинете невозможно производить занятия по Далтон-плану. Поэтому необходимо уделить подбору учебных книг в кабинете серьезное внимание.

В первую очередь кабинет приобретает те учебные пособия, которые необходимы для ежедневной работы учащихся: 1) наборы книг для составления конспектов, планов, тезисов; 2) художественно-литературные хрестоматии, которые используются для развития речи (Красный сказ, Освобожденный труд, Хрестоматия классовой борьбы и прочее);

3) отдельные томы из собрания сочинений вождей (Ленин—„Государство и революция,“ Зиновьев—„История Р.К.П.“) и других мастеров прозаической речи; 4) некоторые художественно-литературные произведения: а) классиков (Пушкин, Тургенев, Толстой Лев, Короленко, М. Горький и др.) и б) пролетарских писателей (Д. Бедный, Герасимов, Неверов и др.). На уроках родного языка нам приходится разбирать вопросы: декламации, теории творчества, поэзии, ораторского искусства. Все основные, самые хотя бы необходимые, пособия по указанным вопросам должны найти себе место в кабинете языка.

Нам приходится уделять время на уроках языка не только развитию речи, но и грамматике и орфографии. Естественно поэтому, что кабинет нашего типа включает и грамматические учебники. К сожалению, пока мы не имеем еще учебников грамматики для взрослых, вполне отвечающих нашей задаче, поэтому вынуждены использовать для работы учебники старые, правда подправленные, но с малосодержательным материалом (наприм., Петров, или из новых—Фридлянд и Шалыт „Практическая грамматика русского языка“. Фридлянд и Шалыт, как известно, рассчитана на детей, но она может оказать помощь и взрослому учащемуся, когда вопрос поднимается о грамматическх и орфографических справках). *) Учащимся постоянно приходится наводить справки по написанию слов. Орфографические словари (Флеров, Шапошников, Устинов) должны иметься в кабинете, чтобы в любой момент учащийся мог ими воспользоваться во время своей работы. Отдел справочников не может ограничиться только справками орфографическими. При чтении попадается много иностранных и просто незнакомых слов, кабинет должен удовлетворить учащихся и в этом отношении, подобрав ряд наиболее ценных словарей иностранных слов, напр., словарь И. Устинова—Новый орфографический справочник, III изд. 1924 г., словарь политических слов и терминов, под ред. Эльцина. Было бы весьма полезно иметь „Толковый словарь“ Даля и энциклопедический словарь, изд. Гранат.

*) Весной 1925 года вышел учебник Шапиро—„Русский язык“, составленный для взрослых. Насколько он практически может быть использован—пока судить трудно.

Указанными ранее учебными пособиями может ограничиться кабинет при организации своей учебной библиотеки.

Но, как мы выше говорили, кабинет должен отвечать не только чисто учебным запросам учащихся. Кабинету следует обратить внимание и на «внеучебную» литературу, имеющую, однако, отношение к обслуживаемым предметам. Я имею в виду современные журналы по искусству и художественной литературе. Наличие таких журналов в кабинете, как «Красная Новь», «Печать и революция», «Октябрь», «На посту» и др. необходимо. Эти журналы дадут возможность учащим и учащимся следить за всем происходящим на литературном фронте. Однако, кабинет не может успокоиться только на выписке этих журналов и установке их на соответствующих полках в витринах. Он должен систематически обращать внимание своих посетителей на наиболее ценное и важное из всего того, что появляется на книжном рынке в данной области; обо всем заслуживающем внимание и вновь выходящем посетители кабинета оповещаются через специальные „витрины новинок", куда следует помещать список выходящей литературы по предметам и списки художественно-литературных произведений с краткими характеристиками, рецензиями. Это имеет большое ориентировочное значение. Направлять же в этом отношении наших учащихся — бесспорная задача нашего кабинета. В связи с этой задачей, поднимается вопрос о рекомендательных списках по учебной, художественной и критической литературе. Эти списки должны охватить как прошлую, так и современную литературу. Их надо вывесить на видном месте, чтобы учащиеся в любой момент могли пользоваться ими. Для работы по развитию речи учащихся мы очень часто прибегаем к газетному материалу, беря оттуда в качестве образцов речи, доклады, всякого рода рецензии и заметки. Поэтому, кабинету не мешает иметь центральные газеты „Правда" и „Известия", хотя бы по 2 экземпляра каждой. Наиболее ценный газетный материал для занятий по языку можно вырезывать, из него составлять альбомы, скажем, образцовых докладов, тезисов, рецензий с соответствующими логико-стилистическими анализами. Эти альбомы могут быть широко использованы как во

время самостоятельной работы учащихся, так и на вводных занятиях в качестве образцов.

Проведение Далтон-плана требует, прежде всего, плановости в работе всего педагогического коллектива. Кабинет может принять участие в организации этой плановости. Он должен следить за составлением планов заданий триместровых, месячных, годовых, а также недельных. Производственный план работ с указанием тем, вопросов, источников, пособий и проч. необходимо регулярно и своевременно помещать в соответствующей витрине кабинета.

Ценным пособием в работе по языку являются уголки. Эти уголки можно организовать по различным принципам и основаниям, но увлекаться организацией таких уголков все же не следует. Для этого нет необходимости. Для нашего кабинета можно было бы предложить такие уголки: Ленинский уголок, при чем при организации этого уголка сосредоточить внимание на том, как отразилась в худ. литературе личность, жизнь, работа Владимира Ильича. Материал для этого есть достаточный. План уголка таков: 1) наиболее выдающиеся худ. произведения, 2) соответствующие рисунки и иллюстрации, 3) цитаты, 4) самостоятельные творческие работы учащихся в стихотворной и прозаической форме. Затем, можно было бы предложить организовать уголок—„Октябрьская Революция в художественной литературе", разбив этот уголок на 2 отдела—„Город" и „Деревня". Такие уголки облегчат учащимся осознать и осмыслить социальную сущность художественной литературы, а также дадут возможность оживить работу по языку. Мы все время говорили о кабинете, как лаборатории для занятий учащихся. Но кабинет является не только рабочей комнатой учащихся, но и рабочей комнатой самих учащих. Следовательно, кабинет должен обслуживать и преподавательский коллектив.

Это обслуживание в первую очередь выражается в наличии в кабинете хорошо подобранной методической литературы по всем вопросам, с которыми встречается педагог-языковед на своей практической работе в данном учебном заведении. При чем методическая литература не только современная, но и прошлая.

Методическая библиотека включает три основные отдела: 1) общая методика данной дисциплины, 2) частная методика (отдельные вопросы и проблемы), 3) набор типических руководств и пособий по всем отделам предметов в границах задач данного учебного заведения.

Кабинет выписывает специальные журналы по языку и литературе (наприм., „Родной язык в школе"), следит за их содержанием и ведет библиографию журналов, выписывает все книги, хрестоматии, научные исследования по языку и литературе, хотя бы в одном экземпляре для того, чтобы педагогический коллектив мог следить и быть в курсе выходящего по своей специальности. По наиболее ценным и заслуживающим внимания книгам делаются рефераты преподавателями на специальных заседаниях при кабинете. Протоколы этих рефератов в сжатом виде с последовавшими обсуждениями хранятся в кабинете.

Кроме рефератов по вновь выходящим книгам, кабинет ставит различные доклады, при чем эти доклады вытекают 1) из практической работы с учащимися данного или однотипного с ним учебного заведения, 2) или носят методико-теоретический характер с целью научного уяснения какого-либо спорного вопроса и практического применения делаемых по этому вопросу выводов в работе с учащимися, 3) учетно-отчетный характер по какому-либо вопросу, методически проработанному в аудитории.

На учетно-отчетную часть работы кабинет должен обратить самое серьезное внимание.

Наша аудитория дает богатейший материал для методического опыта. Каждый преподающий, несомненно, этот опыт уже имеет и приобретает его с каждым годом. Тем не менее опыт работы в большинстве случаев не учитывается. Перед кабинетом стоит задача—этот опыт систематически учитывать. Мне представляется, что учет опыта можно было бы организовать так: в начале учебного года поставить перед педагогическим коллективом ряд методических проблем, самых основных и принципиальных. Проблемы эти, конечно, намечаются кабинетом совместно с преподавателями.

Наметить решения этих проблем и предложить каждому преподавателю проверить, насколько общепринятые

решения справедливы и целесообразны для данной аудитории. Конечно, преподаватель в праве методически разрешать поставленные перед ним проблемы на основании своего опыта. Затем организовать доклады по этим вопросам и сделать после обсуждения соответствующие выводы. Немалое значение имеют в такой работе отчеты преподавателей. Но этим отчетам кабинет должен придать действительно методический, а не формально-деловой характер, какой они в большинстве своем носят.

Кабинет по каждому отчетному периоду для этого намечает основные пункты, на которые желательно в отчетах преподавателей получить методические ответы. Затем, организует беседы и доклады по наиболее спорным и вызывающим сомнение вопросам. Все это регистрируется в кабинете, делаются соответствующие методические выводы и фиксируются в форме общих методических отчетов, статей, книг и проч.

Для действительного учета проделываемой работы огромное значение имеют работы учащихся. Кабинету необходимо организовать дело так, чтобы работы наиболее типичные, интересные, показательные в каком-либо отношении, сдавались и хранились в кабинете. Особенно бывает ценно проследить не только результаты, но и ход развития учащихся по данному предмету, поэтому желательно, чтобы испытательные работы при поступлении в учебное заведение все сохранялись. Сохранять также примерные (конец триместра) работы в конце учебного года. Под наблюдение кабинет может взять не только отдельных товарищей—учащихся, но и целые кружки наиболее типичные и показательные. Из этих работ в конце года кабинет организует выставку работ, которая должна показать метод работы с учащимися, наиболее типичные методические проработки и степень развития учащихся по данному предмету.

Мы наметили самые основные формы организации кабинета языка при школах взрослых и старались на протяжении своей статьи подчеркуть основную мысль, сводящуюся к тому, что кабинету необходимо прежде все придать характер научно-методического учреждения, без сомнения, необходимого и нужного при каждой нормально-организованной школе. Конечно, есть еще целый ряд вопросов, о которых

можно было бы поговорить. В задачу мою входило наметить общие контуры организации кабинета языка и дать организации этого кабинета методико-принципиальное направление. Можно было бы за детализацией вопросов, связанных с организацией кабинета, направить читателей к другим пособиям, но, к сожалению, таковых почти нет, а из имеющихся все рассчитано на школы 1-ой или 2-ой ступени. Тем не менее эти работы дают некоторую установку вопроса, поэтому позволю себе напомнить о них читателю. –

БИБЛИОГРАФИЯ.

Н. М. Соколов и Г. Г. Тумим.—Кабинет родного языка.

Они же.—Кабинет русского языка. Доклад, сделанный в отделе Педагогического Музея. Петр. 1914.

Они же.—Кабинет родного языка. Извлечение из каталога экспонатов Пед. музея военно-учебных заведений на выставке „Устройство и оборудование школы".

Они же.—Наглядность на уроках русского языка. См. сб. „Устройство и оборудование школы".

Янович.—Книга, метод и учебные пособия для обучения русскому языку.

„Для чего нужны кабинеты родного языка", см. «Родной язык в школе». 1915—1916 г.

Там же—«О литературных альбомах». 1915—16 г.

С. Ф. Баранов.—К вопросу о характере, типе и оборудовании лаборатории русского языка. „Родной язык в школе", под ред. А. М. Лебедева и В. Ф. Переверзева, сб. 7, 1925 г.

Содержание.

Стр.

Предисловие 3

Далтон-план и методика преподавания родного языка (С. Д. Никифоров) 5

Основные моменты в изучении грамматики (П. А. Дудель) 22

Развитие устной и письменной речи (Е. Никольская и М. Гоппиус) 46

Орфография (Е. Никольская) 97

Стилистика (С. Д. Никифоров) 115

Методы и приемы постановки работы над научной книгой в аудитории взрослых (Л. И. Базилевич) . 121

Кабинет языка (Л. И. Базилевич) 159

ИЗДАТЕЛЬСТВО

Коммунистического Университета им. Я. М. СВЕРДЛОВА

Правление и склад: Москва, М. Дмитровка, 6

Телеф. №№ 5-68-57 и 3-04-87 (торг. сектор).

ИМЕЮТСЯ В ПРОДАЖЕ:

Михалевский. — История денег и кредита. Хрестоматия . . 1 р 60 к.

Кон. — Финансовый капитал. Популярный очерк с прилож. карты раздела капиталист. мира . . . . . 1 » 25 »

Ванаг. — Финансовый капитал в России накануне мировой войны 2-ое издание . . . . . 1 » 20 »

Ронин. — Иностранный капитал и русские банки, с предисловием **Крицмана** . . . . . 1 » 30 »

Позняков. — Квалифицированный труд и теория ценности Маркса. II дополн. и исправл. издание . . . . 1 » 25 »

Морозов и Юньев. — Хрестоматия по эконом. географии, под ред. **Баранского**. Вып. I. Методология и мировое хозяйство. Допущено ГУС'ом . . . . . 2 » 65 »

Основы советской экономической политики. Пособие для комвузов, вузов и совпартшкол, под ред. **В. Милютина** . . . 3 » — »

Развитие народного хозяйства СССР за 1913—1926 гг. В диаграммах. Экон. кабинет Коммун. Ун-та им. Я. М. Свердлова, под ред. **Зимана** . . . . . 2 » 50 »

Келен-Фрид. — Учебник немецкого языка для начинающих взрослых. Допущено ГУС'ом . . . . . 1 » 60 »

Браунштейн. — Классовая борьба. Немецк. хрестоматия. 3-е стереотипное изд. Одобрено и рекоменд. ГУС'ом . 2 » 25 »

Лабораторный план. — Методика и задания:

1) Экономическая география. Мироведение . — » 50 »
2) Русский язык . . . . . — » 25 »
3) Математика. Физика. Химия. Биология . — » 75 »
4) Партстроительство. Истмат . . . . — » 40 »

Рындич. — Лабораторный план и коммунистич. воспитание . — » 55 »

Методика и организация партпросвещения. Сборник материалов и документов, под ред. **А. Ф. Рындича** . . 1 » 50 »

В помощь совпартшколам и школам взрослых. Вып. IX. Сборник под ред. **А. П Милютина** . . . . . 1 » 60 »

Ленинская учеба. — № 1. - Орган Правления и Бюро ячейки РКП (б) Коммун. Ун-та им. Я. М. Свердлова . — » 50 »

НАХОДЯТСЯ В ПЕЧАТИ:

Обзор научно-популярной литературы по биологии, II перераб. и дополн. изд. под ред **Босса** и **Гремяцкого**.

Полак, проф. — Происхождение вселенной. Популярные очерки.

Морозов и Юньев. — Хрестоматия по экономич. географии. Вып. II. Народное Хозяйство СССР.

Покровский, М. Н. — Внешняя политика. Лекции, читанные в Коммун. Ун-те им. Я. М. Свердлова.

Вопросы преподавания исторических дисциплин. 5-ая методич. конференция преподавателей СПШкол. Доклады и выступления.

Ленинская учеба. — №№ 2—3. Орган Правления и Бюро ячейки ВКП (б) Коммун. Ун-та им. Я. М. Свердлова.

10835

ЦЕНА 1 РУБ. 50 КОП.

СФ 1954
2850